



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
CURSO DE MESTRADO

MARIA DORIS ARAÚJO DE LIMA

**REFLEXÕES METALINGUÍSTICAS SOBRE A ABORDAGEM  
DOS PRONOMES EM LIVROS DIDÁTICOS DO PORTUGUÊS**

MACEIÓ-AL

2023

MARIA DORIS ARAÚJO DE LIMA

**REFLEXÕES METALINGUÍSTICAS SOBRE A ABORDAGEM  
DOS PRONOMES EM LIVROS DIDÁTICOS DO PORTUGUÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação da Linha de Pesquisa em Educação e Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.

MACEIÓ-AL

2023

## **Espaço para Catalogação Biblioteca Central**

### **Catalogação na Fonte Universidade Federal de Alagoas Biblioteca Central Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

L732r Lima, Maria Doris Araújo de.  
Reflexões metalinguísticas sobre a abordagem dos pronomes em livros didáticos do português / Maria Doris Araújo de Lima. – 2023.  
97 f. : il.

Orientadora: Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 93-97.

1. Ensino fundamental. 2. Língua portuguesa. 3. Livro didático. 4. Metalinguística. 5. Pronome. I. Título.

CDU: 371.67:811.134.3(81)

## **Folha de Aprovação**

**MARIA DORIS ARAÚJO DE LIMA**

### **REFLEXÕES METALINGUÍSTICAS SOBRE A ABORDAGEM DOS PRONOMES EM LIVROS DIDÁTICOS DO PORTUGUÊS**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 18 de dezembro de 2023.



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEP)**  
Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió - AL, Cep:  
57072-

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**  
**DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

**ATA Nº 620**

Ata da sessão referente à defesa da dissertação intitulada REFLEXÕES METALINGUÍSTICAS SOBRE A ABORDAGEM DOS PRONOMES EM LIVROS DIDÁTICOS DO PORTUGÊS para fins de obtenção do título de MESTRE, área de concentração EDUCAÇÃO e linha de pesquisa EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, pela discente **MARIA DORIS ARAÚJO DE LIMA** (início do curso em 01/02/2021) sob orientação do Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.

Aos 18 dias do mês de dezembro do ano de 2023, às 14:30 horas, no Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), reuniu-se a Banca Examinadora em epígrafe, aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação conforme a seguinte composição:

Dra. Presidente – Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante – Universidade Federal de Alagoas  
Dra. – Valéria Campos Cavalcante – Universidade Federal de Alagoas  
Dr. – Nádson Araújo dos Santos – Universidade Federal do Acre (Ufac)

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu a apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *stricto sensu* e foi submetido(a) à arguição online/por parecer pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

**X APROVADO**

**APROVADO CONDICIONALMENTE**, mediante o atendimento das alterações sugeridas pela Banca Examinadora, constantes do campo Observações desta Ata e/ou do parecer em anexo.

**REPROVADO**, conforme parecer circunstanciado, registrado no campo Observações desta Ata e/ou em documento anexo, elaborado pela Banca Examinadora.



## PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEP)

Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió - AL, Cep:  
57072-

Nada mais havendo a tratar, o(a) senhor(a) Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo a presente Ata lavrada e assinada pelos(as) senhores(as) membros da Banca Examinadora e pelo(a) discente, atestando ciência do que nela consta. (A Secretaria enviará a Ata por email para os examinadores assinarem e remeter à Secretaria, que emitirá a Certidão de participação)

### INFORMAÇÕES:

Para fazer jus ao título de mestre(a)/doutor(a), a versão final da dissertação/tese, considerada Aprovada, devidamente conferida pela Secretaria do Programa de Pós-

Graduação, deverá ser tramitada para a Biblioteca Central, em Processo de Ficha Catalográfica de Dissertação/Tese, dentro do prazo regulamentar de 60 dias a partir da data da defesa. (Considerar o tempo de suspensão das atividades na Biblioteca Central) Após a entrega da versão com ficha catalográfica e folha com as assinaturas dos examinadores, o texto deverá ser enviado à Secretaria, por email para anexar à Plataforma Sucupira e ao SIGAA, para posterior solicitação de diploma.

Esta Ata de Defesa é um documento padronizado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Observações excepcionais feitas pela Banca Examinadora poderão ser registradas no campo disponível acima ou em documento anexo, desde que assinadas pelo(a) Presidente.

Caso o PPG considere necessário sugerimos colocar, também, a logomarca do Programa ou Unidade Acadêmica.

Esta Ata de Defesa somente poderá ser utilizada como comprovante de titulação se apresentada junto à Certidão da Coordenação informando que não há pendências atividades acadêmicas.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MARIA AUXILIADORA DA SILVA CAVALCANTE  
Data: 20/12/2023 18:57:54-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** VALERIA CAMPOS CAVALCANTE  
Data: 20/12/2023 15:48:49-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** NADSON ARAUJO DOS SANTOS  
Data: 19/12/2023 10:30:14-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria  
Auxiliadora da Silva  
Cavalcante, Universidade  
Federal de Alagoas  
Orientadora

Profa. Dra. Valéria  
Campos Cavalcante,  
Universidade Federal de  
Alagoas Avaliadora  
Interna

Prof. Dr. Nádson Araújo  
dos Santos, Universidade  
Federal do Acre (Ufac)  
Avaliador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MARIA DORIS ARAUJO DE LIMA  
Data: 21/12/2023 09:48:57-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Maria Doris Araújo de  
Lima  
Discente



---

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEP)**

Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió - AL, Cep:  
57072-

Dedico esta dissertação aos meus pais, Joel e Margarida (*In memoriam*). Em especial à minha mãe, quem muito se alegrava com as minhas conquistas e minha maior incentivadora.

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus todo poderoso por ter me conduzido até aqui. Por todo o seu amor e zelo em minha vida.

Aos meus pais (*In memoriam*) pelos esforços empreendidos para que eu concluísse a Educação Básica, na rede pública, e por me incentivarem a seguir em frente, trilhando novos caminhos.

A Dudu e Adele, meus filhos do coração, que deixam os meus dias mais felizes.

Ao meu esposo, Magliones Carneiro, por provocar em mim não apenas o desejo, mas a vontade de estudar.

À minha irmã Maria Mônica, pela sinceridade, positividade e cuidado.

À amiga Meire Fonsêca, que mesmo à distância, se faz presente.

À Maria Regina Souza, pela paciência e a arte da escuta.

À amiga Izia Bugarin, por sua sabedoria e palavras de incentivo.

À amiga Izabelle Gama, coordenadora do Centro Educacional de Jovens e Adultos – CEJA Paulo Freire, por sua compreensão e empatia nos momentos difíceis.

Aos queridos estudantes do CEJA, pelas vivências, reciprocidade, força e carinho.

Ao psicólogo Milton Lopes, profissional diferenciado e apaixonado pelo que faz.

À Universidade Federal de Alagoas – UFAL, pela oportunidade.

Ao Programa de Pós-Educação em Educação – PPGE, pela acolhida.

À minha orientadora, Dra. Auxiliadora Cavalcante, pela confiança em mim depositada, por sua colaboração e condução nos caminhos da pesquisa.

Aos integrantes do Grupo de Estudos em Gramática, Análise Linguística e Variação Linguística – GEGALV. Em particular à mestranda Gabriela Pessoa, menina inteligente e agradável companhia.

Aos professores do curso de mestrado, por possibilitarem ricas discussões e interações *Online*, em plena pandemia do COVID-19.

Aos colegas do mestrado, por compartilharem conhecimentos e experiêr  
Em particular à Lyzandra Silva, amiga para além da Universidade.

À Banca examinadora da qualificação Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos, Profa. Dra. Maria Inez Matoso da Silveira, pela leitura atenta desta pesquisa e pelas valiosas sugestões.

À Banca Examinadora da defesa Profa. Dra. Valéria Campos Cavalcante, Prof. Dr. Nádson Araújo dos Santos, por participarem desta etapa tão relevante e pelas contribuições realizadas.

A todos e todas que de algum modo contribuíram. Muito obrigada!

Esta é uma confissão de amor: amo a língua portuguesa. Ela não é fácil. Não é maleável. E, como não foi profundamente trabalhada pelo pensamento, a sua tendência é a de não ter sutilezas e de reagir às vezes com um verdadeiro pontapé contra os que temerariamente ousam transformá-la numa linguagem de sentimento e de alerteza. E de amor. A língua portuguesa é um verdadeiro desafio para quem escreve. Sobretudo para quem escreve tirando das coisas e das pessoas a primeira capa de superficialismo.

Às vezes ela reage diante de um pensamento mais complicado. Às vezes se assusta com o imprevisível de uma frase. Eu gosto de manejá-la – como gostava de estar montada num cavalo e guiá-lo pelas rédeas, às vezes lentamente, às vezes a galope. Eu queria que a língua portuguesa chegasse ao máximo nas minhas mãos. E este desejo todos os que escrevem têm. Um Camões e outros iguais não bastaram para nos dar para sempre uma herança de língua já feita. Todos nós que escrevemos estamos fazendo do túmulo do pensamento alguma coisa que lhe dê vida.

Essas dificuldades, nós as temos. Mas não falei do encantamento de lidar com uma língua que não foi aprofundada. O que recebi de herança não me chega. Se eu fosse muda, e também não pudesse escrever, e me perguntassem a que língua eu queria pertencer, eu diria: inglês, que é preciso e belo. Mas como não nasci muda e pude escrever, tornou-se absolutamente claro para mim que eu queria mesmo era escrever em português. Eu até queria não ter aprendido outras línguas: só para que a minha abordagem do português fosse virgem e límpida.

(Clarice Lispector)

## RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é o de refletir em que medida a abordagem de pronomes nas sequências de atividades linguísticas, nos livros didáticos do português, da coleção Ápis, para o 4º e 5º anos, contribui para o uso dos pronomes de forma efetiva. Para isso buscamos respostas às perguntas centrais: como são abordados os pronomes pessoais do caso reto e os pronomes demonstrativos, nas propostas de atividades linguísticas, presentes nos livros do 4º e 5º anos? Tal abordagem contribui para que os alunos utilizem os pronomes de forma efetiva? Delineamos também objetivos específicos, dentre os quais: i) Averiguar se nas atividades linguísticas os pronomes foram utilizados tomando como base os contextos discursivos ou empregados em frases isoladas/descontextualizadas; ii) identificar se nas atividades linguísticas os pronomes são abordados como elemento fórico/anafórico; iii) verificar se nas atividades linguísticas os pronomes são utilizados como referenciador dêitico. Esta é uma pesquisa de caráter documental Flick (2009); de natureza qualitativa, Chizzotti (2010), resultando em uma pesquisa descritivo-analítica. Como aporte teórico, nos debruçamos em pesquisadores que investigam a Língua Portuguesa, os pronomes e os gêneros textuais, tomando como base às perspectivas: normativa, Almeida (2009); Lima (2011); funcionalista, Abreu (2018); Neves (2011); a linguística textual, Antunes (2007; 2014); Koch e Elias (2011); Marcuschi (2008; 2010) e os estudos metalinguísticos Myhill (2000; 2005). Para a análise dos dados, ressaltamos os conhecimentos das teorias funcionalista e textual e os estudos metalinguísticos. Os dados foram selecionados de sete sequências de atividades e delas foram analisadas 14 atividades linguísticas. Os resultados apontam que os pronomes pessoais do caso reto e os pronomes demonstrativos são empregados, sobretudo, como elementos de identificação e substituição de sintagmas nominais e verbais. Ademais, são propostas frases e trechos nos quais os pronomes são desvinculados de seus contextos discursivos. Mais do que isso, quando se pretende que os alunos utilizem os pronomes pessoais e demonstrativos, não se é explorado o potencial remissivo e fórico de tais pronomes. Portanto, as atividades analisadas oferecem potencial para que os pronomes sejam abordados de uma forma efetiva; entretanto, necessitará da intervenção do professor para que isso aconteça.

**Palavras-chave:** ensino fundamental; língua portuguesa; livro didático; metalinguística; pronomes.

## ABSTRACT

The general objective of this research is to reflect on the extent to which the approach to pronouns in sequences of linguistic activities, in Portuguese textbooks, from the Ápis collection, for the 4th and 5th years, contributes to the use of pronouns effectively. To do this, we seek answers to the central questions: how are personal pronouns in the straight case and demonstrative pronouns addressed in the proposals for linguistic activities, present in the 4th and 5th year books? Does this approach help students use pronouns effectively? We also outline specific objectives, among which: i) Check whether pronouns were used in linguistic activities based on discursive contexts or used in isolated/decontextualized sentences; ii) identify whether in linguistic activities pronouns are approached as a phoric/anaphoric element; iii) check whether pronouns are used as a deictic reference in linguistic activities. This is documentary research Flick (2009); qualitative in nature, Chizzotti (2010), resulting in descriptive-analytical research. As a theoretical contribution, we look at researchers who investigate the Portuguese language, pronouns and textual genres, based on the following perspectives: normative, Almeida (2009); Lima (2011); functionalist, Abreu (2018); Neves (2011); textual linguistics, Antunes (2007; 2014); Koch and Elias (2011); Marcuschi (2008; 2010) and metalinguistic studies Myhill (2000; 2005). For data analysis, we highlighted knowledge of functionalist and textual theories and metalinguistic studies. Data were selected from seven activity sequences and 14 linguistic activities were analyzed. The results indicate that personal pronouns in the straight case and demonstrative pronouns are used, above all, as elements of identification and replacement of noun and verbal phrases. Furthermore, phrases and excerpts are proposed in which pronouns are disconnected from their discursive contexts. More than that, when students are intended to use personal and demonstrative pronouns, the remissive and phoric potential of such pronouns is not explored. Therefore, the activities analyzed offer potential for pronouns to be addressed in an effective way; however, you will need the teacher's intervention to make this happen.

**Keywords:** elementary education; portuguese language; textbook; metalinguistics; pronouns.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Recorte da atividade seis, unidade quarto, livro do 4º ano.....	64
Ilustração 2	Recorte do texto proposto no início da unidade quatro, livro do 4º ano.....	66
Ilustração 3	Recorte da atividade dois, unidade quatro, livro do 4º ano.....	68
Ilustração 4	Recorte da atividade três, unidade quatro, livro do 4º ano.....	68
Ilustração 5	Recorte da atividade um, unidade quatro, livro do 4º ano.....	72
Ilustração 6	Recorte da atividade dois, unidade quarto, livro do 4º ano.....	74
Ilustração 7	Recorte da atividade três, unidade quarto, livro do 4º ano.....	75
Ilustração 8	Recorte da atividade sete, unidade quarto, livro do 4º ano.....	76
Ilustração 9	Recorte da atividade um, unidade cinco, livro do 4º ano.....	81
Ilustração 10	Recorte da atividade dois, unidade cinco, livro do 4º ano.....	83
Ilustração 11	Recorte dos textos propostos na atividade um, livro do 4º ano....	84
Ilustração 12	Recorte da atividade um, unidade cinco, livro do 4º ano.....	84
Ilustração 13	Recorte da atividade dois, unidade cinco, livro do 4º ano.....	85
Ilustração 14	Recorte da atividade dois, unidade seis, livro do 5º ano.....	87
Ilustração 15	Recorte da atividade três, unidade seis, livro do 5º ano.....	88
Ilustração 16	Recorte da atividade seis- unidade seis, livro do 5º ano.....	89

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
GEGALV	Grupo de Estudos em Gramática, Análise Linguística e Variação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Pronomes Demonstrativos
PDF	Formato Portátil de Documento
PPCR	Pronomes Pessoais do Caso Reto
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PP	Pronomes Pessoais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
	SEÇÃO 1	19
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
1.1	O ensino de gramática em discussão.....	19
1.1.1	A gramática contemplada nas escolas.....	19
1.1.2	Qual tratamento gramatical adotar?.....	21
1.1.3	O ensino contextualizado de gramática.....	24
1.2	Definições e tipos de gramática.....	27
1.2.1	O que propõem as gramáticas normativa e funcional.....	30
1.2.2	Empregos e funcionalidades dos pronomes pessoais e demonstrativos....	32
1.2.3	Classificações dos pronomes pessoais e demonstrativos à luz das perspectivas normativa e funcional.....	36
1.3	Os conhecimentos metalinguísticos para o desenvolvimento de diferentes práticas.....	39
1.3.1	A natureza da consciência da consciência metalinguística.....	39
1.4	Contribuições da metalinguística na língua portuguesa.....	40
1.4.1	Contribuições da metalinguística na análise linguística.....	41
1.4.2	O papel da atividade metalinguística na aprendizagem da leitura e da escrita.....	42
2	SEÇÃO 2	44
2.1	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	44
2.1.1	O contexto da pesquisa.....	44
2.1.2	Processo investigativo e objetivos traçados.....	45
2.2	Abordagens e métodos usados.....	47
2.3	Delineamento dos procedimentos metodológicos.....	49
	SEÇÃO 3	46

3	O LIVRO DIDÁTICO E OS LIVROS DA COLEÇÃO ÁPIS.....	54
3.1	O livro didático e o programa nacional do livro e do material didático.....	54
3.2	A Base Comum Curricular e a língua Portuguesa.....	56
3.3	Caracterização de livros didáticos da coleção ápis.....	58
	Panorama geral dos livros dos livros do 4º e 5º anos de língua	
3.3.1	portuguesa.....	58
	SEÇÃO 4	57
4	ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> E RESULTADOS.....	62
4.1	Procedimentos em relação às análises.....	63
4.2	Sequência introdutória e sequência um- unidade quatro- livro do 4º ano...	64
4.2.1	Análise da atividade seis- da sequência introdutória.....	64
4.2.2	Análise das atividades dois e três- da sequência um.....	68
4.3	Sequências dois e três- unidade quatro- livro do 4º ano	71
4.3.1	Análise das atividades um, dois e três- da sequência dois.....	72
4.3.2	Análise da atividade sete- da sequência três.....	76
4.4	Sequências quatro e cinco- unidade cinco- livro do 4º ano.....	80
4.4.1	Análise das atividades um e dois- da sequência quatro.....	81
4.4.2	Análise das atividades um e dois- da sequência cinco	84
4.5	Sequência seis- unidade seis- livro do 5º ano.....	86
4.5.1	Análise das atividades dois, três e quatro- da sequência seis.....	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
	REFERÊNCIAS.....	93

## INTRODUÇÃO

O cenário atual tem solicitado aos alunos diferentes habilidades e reflexões relacionadas ao componente curricular Língua Portuguesa (LP); assim sendo, o espaço escolar deve ser um lugar propício para que práticas linguísticas como a leitura, a produção textual e a análise linguística aconteçam. Entretanto, para que os estudantes desenvolvam tais habilidades necessárias, consideramos imprescindível uma reflexão sistemática e explícita sobre a LP, a partir de um ensino linguístico funcional e que considere os diferentes usos do português. Tal contexto suscita ainda diversas pesquisas, dentre as quais há aquelas que se debruçam sobre como tem sido abordadas as atividades linguísticas envolvendo os pronomes em livros do português.

Isso posto, nesta dissertação almejamos ampliar a pesquisa que vem sendo desenvolvida desde 2018, pelo Grupo de Estudos em Gramática, Análise Linguística e Variação (GEGALV), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), área de concentração Linguagem. Dentre as produções realizadas nesse grupo, em 2021 foram defendidos três trabalhos de conclusão de curso (TCC), em nível de graduação. O primeiro<sup>1</sup> deles discutiu sobre a abordagem de adjetivos em um livro didático do 4º ano; o segundo<sup>2</sup> abordou sobre os tempos verbais da Língua Portuguesa em livros didáticos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e o terceiro<sup>3</sup> investigou as flexões de número e de gênero de substantivos em livros didáticos do 4º e 5º anos.

Em se tratando dos conhecimentos linguísticos propostos em Língua Portuguesa, é sempre importante e necessário aprofundar a discussão sobre os elementos que integram o ensino e a aprendizagem desse componente; como exemplo, as classes de palavras, propostas aos alunos, em muitos casos, segundo Neves (2021), em atividades de reconhecimento, classificatórias, de identificação e desvinculadas de seus contextos discursivos.

---

<sup>1</sup> Artigo científico apresentado pelas graduandas Any Cristina Felix e Débora Letícia da Silva Santos, para conclusão do Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

<sup>2</sup> Artigo científico apresentado pelo graduando Ilton César Mendes da Silva Oliveira, ao curso de Pedagogia do Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

<sup>3</sup> Artigo científico apresentado pela graduanda Gabriela do Nascimento Lopes Pessoa, ao Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Tendo em vista o exposto, nesta pesquisa refletimos em que medida a abordagem de pronomes nas sequências de atividades linguísticas, nos livros didáticos do português, da coleção Ápis, para o 4º e 5º anos, contribui para o uso dos pronomes de forma efetiva. Nesse respeito, buscamos respostas às perguntas: como são abordados os pronomes pessoais do caso reto e os pronomes demonstrativos, nas atividades linguísticas, em livros didáticos do 4º e 5º anos? Tal abordagem contribui para que os alunos utilizem os pronomes de uma forma efetiva?

Os livros que investigamos fazem parte da coleção Ápis, editora Ática, foram elaborados pelas autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (2017) e adotados em escolas públicas municipais de Maceió. Desses exemplares selecionamos um total de sete sequências e analisamos 14 atividades linguísticas que abordam os pronomes pessoais do caso reto e os pronomes demonstrativos. Atividades essas, que em sua maioria, estão atreladas às práticas de linguagem, análise linguística e compreensão (re)escrita.

Ademais, delineamos alguns objetivos específicos, dentre os quais: Averiguar se nas atividades linguísticas os pronomes foram utilizados tomando como base os contextos discursivos ou empregados em frases isoladas/descontextualizadas; identificar se nas atividades linguísticas os pronomes são abordados como elemento fórico/anafórico; verificar se nas atividades linguísticas os pronomes são utilizados como referenciador dêitico.

No tocante ao objeto de estudo, nesta dissertação investigamos os pronomes pessoais (PP) e demonstrativos (PD). A investigação em relação a essas classes de palavras se justifica, por serem duas categorias funcionais e que corroboram de um modo eficaz para o estudo, estruturação/organização e relações de significados presentes em um texto. Além disso, esses pronomes contribuem de forma significativa para os processos de coesão e coerência e visam garantir a continuidade referencial em um texto, pois possibilitam estabelecer relações de sentido entre as palavras e os demais elementos textuais, favorecendo o encadeamento lógico e claro das ideias apresentadas; em vista disso, necessitam ser utilizados por alunos dos anos iniciais, para que possam, desde cedo, aprenderem a construir textos claros e fluídos e analisarem a importância desses elementos linguísticos. No caso dos pronomes pessoais é importante ressaltar que eles têm aplicação dupla, pois além de indicarem “proximidade, afastamento, no espaço/e ou tempo em relação às pessoas do colóquio (emprego dêitico)”, referem-se “ao que ainda vai ser enunciado, bem como ao que já

foi mencionado no texto (emprego anafórico) [...]” (LIMA, 2011, p. 401). Já os pronomes demonstrativos, em sua natureza, “são palavras fônicas e fazem referência ao contexto e à situação de discurso” (NEVES, 2011, p. 491).

A motivação para a escolha do objeto de estudo pronomes, bem como das sequências de atividades linguísticas que o abordam, decorre da minha experiência em sala de aula, ao longo de 17 anos, como professora do componente curricular Língua Portuguesa, nos ensinos Fundamental II e Médio, nas modalidades Regular e EJA – Educação de Jovens e Adultos, na rede pública estadual de Alagoas. Nesse percurso, observei em livros didáticos adotados nas escolas, que o tratamento dado aos pronomes, nas poucas atividades gramaticais em que esses eram abordados, resumia-se na classificação e subclassificação dessa classe de palavras. Também, era proposto aos alunos que empregassem os pronomes para a complementação de espaços/lacunas em um determinado gênero textual; não estimulando nos estudantes, reflexões acerca das funcionalidades e usos dessa classe de palavra; ficando a cargo do professor, tal prática.

Verifiquei ainda que a maioria dos estudantes do Ensino Fundamental II, não consegue diferenciar os tipos pronominais existentes e sentem dificuldade de utilizá-los em seus textos, sobretudo os pronomes pessoais do caso oblíquo e os demonstrativos, resultando em produções textuais em que há a ausência dos elementos de referência e sequenciação, tão necessários para diversificação e encadeamento das ideias apresentadas. Tal dificuldade é percebida mesmo em um texto como a carta pessoal, cuja linguagem utilizada é mais informal e não se pretende dissertar-argumentar. A situação é agravada, no ensino médio, porque se é esperado que no 3º ano da Educação Básica, os alunos já conheçam e saibam utilizar os pronomes em um texto redacional/dissertativo; porém, na prática, é um grande desafio. Diante disso, é fundamental que os estudantes aprendam, antecipadamente, a utilizarem os pronomes, a fim de que desenvolvam bem as diferentes práticas de linguagem existentes, sobretudo as práticas de análise linguística e produção textual.

Consideramos ainda imprescindível analisar as sequências e atividades linguísticas em livros didáticos, devido à importância destes recursos para os processos de ensino e aprendizagem de professores e alunos. Também, a depender da instituição, o livro impresso ou digital é o único, principal e mais acessível material de apoio à atuação docente. Segundo dados estatísticos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), entre o final de 2019 e o início de 2020, foram

distribuídos milhões de livros às escolas públicas brasileiras, sendo o número integral de exemplares destinados a alunos e professores dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, de 71.816.715 (BRASIL, 2020). Além disso, duas das cinco metas do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) visam democratizar o acesso às fontes de informação e cultura e fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes (BRASIL, 2020).

Em relação ao tipo de pesquisa utilizada, recorreremos à análise documental, de acordo com Flick (2009) e a abordagem qualitativa, conforme Chizotti (2010). Consideramos esse segundo método de investigação fundamental para se compreender os resultados obtidos em relação à abordagem dos pronomes em sequências de atividades de dois livros didáticos de Língua Portuguesa, da coleção Ápis; pois, realizamos, ao mesmo tempo, um estudo desses documentos.

Para o aporte teórico utilizado, foram contemplados pesquisadores que investigam, durante décadas, a Língua Portuguesa, os pronomes e os gêneros textuais e tomam como base as perspectivas: normativa, Lima (2011); Possenti (1996); funcionalista, Abreu (2018); Neves (2011); Castilho (2012); a linguística textual, Antunes (2007; 2014); Koch e Elias (2011); e os estudos metalinguísticos, Myhill (2000; 2005); dentre outros autores citados. Entretanto, na/para a análise dos dados, ressaltamos as teorias da gramática funcional, da linguística textual e os estudos metalinguísticos. Uma vez que tais pesquisadores refletem sobre a importância do funcionamento e uso da língua, sem desconsiderarem as reflexões acerca dos processos de ensino e aprendizagem.

Esta dissertação está organizada em quatro seções. Na primeira seção, “fundamentação teórica”, abordamos inicialmente sobre uma pesquisa realizada na década 90, que traz um levantamento sobre os principais conteúdos e atividades utilizados por professores de Língua Portuguesa (LP), de uma rede estadual de São Paulo. Incluímos, também, nesse estudo, as reflexões de outros estudiosos da LP.

No decorrer da discussão, propomos definições para o termo gramática; categorizamos e discorremos sobre as gramáticas de bases normativa, descritiva, natural e funcionalista e estabelecemos distinções entre elas. Ademais foram abordados os empregos e funcionalidades dos pronomes pessoais do caso reto (PPCR) e dos pronomes demonstrativos (PD), segundo as perspectivas normativa e funcionalista.

Após isso, apresentamos dois quadros gerais que expõem as percepções de autores desses campos de estudo, em relação aos PP e PD. Ao final, abordamos sobre os conhecimentos metalinguísticos para o desenvolvimento de diferentes práticas; sobre as contribuições da metalinguística na Língua Portuguesa e na/para a análise linguística e sobre o papel das atividades metalinguísticas na aprendizagem da leitura e da escrita.

Na segunda seção, “metodologia da pesquisa”, mencionamos o contexto desta pesquisa; ressaltamos a pergunta central levantada em relação ao objeto de estudo; descrevemos e delineamos os objetivos geral e específicos, com a intenção de encontrarmos respostas satisfatórias a pergunta central já mencionada. Correlacionados a esses itens, especificamos as abordagens e métodos utilizados, possibilitando um melhor detalhamento das etapas desta pesquisa. Mencionamos os principais aspectos estruturais e linguísticos (unidades, conteúdos, práticas de linguagens e habilidades), elaborados por Borgatto; Bertin; Marchezi (2017), nos livros do 4º e 5º anos, da coleção Ápis, para o componente curricular Língua Portuguesa.

A seguir descrevemos os procedimentos adotados em relação às análises; delineamos e analisamos as sequências e atividades linguísticas extraídas dos livros selecionados, nas quais abordam sobre os pronomes pessoais do caso reto e os pronomes possessivos.

Na terceira seção, “o livro didático e os livros da coleção Ápis”, ressaltamos o livro didático como principal material de apoio do professor em sala de aula; observamos a relação estabelecida entre a BNCC e o componente curricular Língua Portuguesa; caracterizamos os livros didáticos do português, da coleção Ápis, para o 4º e 5º anos, expondo um panorama geral do que se é abordado nesses livros.

Por fim, na quarta seção, “análise do corpus e resultados”, descrevemos as sete sequências de atividades selecionadas das unidades quatro, cinco e seis dos livros didáticos do português, para o 4º e 5º anos; a seguir analisamos as 14 atividades extraídas dessas sequências, à luz das teorias funcionalista, da linguística textual e dos estudos metalinguísticos.

## SEÇÃO 1

### 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 1.1 O ensino de gramática em discussão

Nesta seção trazemos uma discussão teórica sobre o ensino de gramática, apresentando alguns questionamentos sobre a gramática contemplada nas escolas. Inicialmente abordamos uma pesquisa realizada por Maria Helena de Moura Neves, na década de 90, e publicada no livro “Gramática na escola”. Este livro já está na sua 8ª edição e foi reimpresso pela 2ª vez em 2021. Para esta dissertação, tomamos como base os dados dessa edição.

Nessa pesquisa a autora faz um levantamento sobre aspectos relacionados à prática de professores da rede oficial de quatro cidades de São Paulo. Reflete ainda sobre os principais conteúdos e exercícios linguísticos trabalhados pelos docentes em sala de aula, bem como sobre alguns tipos de exercícios gramaticais utilizados.

Esse estudo ainda abre caminho para outras reflexões sobre o ensino de gramática, realizadas por Cameron (1995); Possenti (1996); Myhill (2000); Neves (2003) e Antunes (2014). Bem como traz à tona a discussão sobre a Base Comum Curricular – BNCC e o ensino de gramática orientado pelas práticas de linguagem.

##### 1.1.1 A gramática contemplada nas escolas

O referencial teórico desta dissertação de mestrado propõe uma discussão sobre alguns tipos de gramáticas, dentre elas, a gramática funcional e a normativa, viabilizando, de forma implícita, algumas reflexões em relação à natureza da gramática contemplada nas escolas. Tal discussão está intrinsecamente relacionada aos conteúdos e materiais de apoio/atividades utilizados pelos professores em sala de aula; e dialoga, com o objeto de estudo desta pesquisa, os pronomes pessoais e demonstrativos, abordados em sequências e atividades linguísticas, de livros didáticos de português, para o 4º e 5º anos.

Nessa linha e tendo em vista o papel da escola em relação ao ensino de gramática, conhecemos a partir de uma pesquisa realizada por Neves (2021), o que se era proposto nas escolas, há mais de duas décadas. Os professores utilizavam moldes/atividades prontos e acabados? Buscavam apenas que os alunos aprendessem os nomes das categorias e suas subclassificações? Ademais, segundo

Neves (2021), é necessário refletir se tais conhecimentos/noções repassados, correspondiam a saber gramática.

A pesquisa realizada por Neves (2021) demonstrava preocupação com o direcionamento fornecido ao ensino de gramática e refletia sobre a “situação do ensino nas escolas”. Nessa ocasião, seis grupos de professores (170 indivíduos), que lecionavam a partir da 5ª série, do Ensino Fundamental, na rede oficial de quatro cidades de São Paulo, responderam a um questionário e a uma entrevista. O primeiro instrumento de coleta buscou saber a formação, as escolhas feitas pelos docentes e avaliar o livro didático em uso; o segundo, aplicado de um modo informal, objetivou uma melhor interpretação dos dados e dos problemas verificados.

No início dessa pesquisa os professores foram convidados a responder duas perguntas: “para que se ensina a gramática?” e “para que se usa a gramática que se é ensinada?” (NEVES, 2021, p. 9,10). Os dados coletados em relação a essas perguntas evidenciaram que, quase 50% das indicações dos docentes se referiram ao ensino de gramática para um bom desempenho; quer dizer, melhor expressão, comunicação e compreensão; cerca de 30% estavam preocupados com as normas; quais sejam, correção, conhecimentos das regras, do padrão culto; 20% ensinavam gramática por uma finalidade teórica, ou, para aquisição das estruturas da língua, melhor conhecimento, conhecimento sistemático, apreensão dos padrões da língua (NEVES, 2021).

Em relação à segunda pergunta realizada aos professores, “para que se usa a gramática que se é ensinada?”, a maioria dos respondentes disse que para o melhor desempenho linguístico, mais, especificamente, para falar e escrever melhor, e ligado ao sucesso na vida prática (NEVES, 2021). Diante dessas respostas, Neves refletiu que o conhecimento em relação à língua materna vem sendo entendido como sucesso social e profissional e que a finalidade desse ensino está dissociada da aplicabilidade prática em relação ao que se aprende, traduzindo, então, “o próprio conhecimento da língua em si e por si [...] em nada”. Sendo ainda sua utilização ligada ao sucesso da própria sala de aula (acertar exercícios) “[...] não se aponta uma necessidade real para o ensino de gramática” (NEVES, 2021, p.11). A autora constatou, então, que “as aulas de gramática consistiam em uma simples transmissão de conteúdos” (p.12).

Ainda em relação a esse estudo, foi solicitado que os professores formulassem exercícios que comumente utilizavam, para que seus alunos os realizassem. Tal solicitação foi feita, com a intenção de conhecer a práxis dos professores na esfera

da gramática. Todos os profissionais afirmaram utilizar exercícios gramaticais com os seus alunos. Significava dizer que essa é uma atividade realizada por 100% dos respondentes no contexto de sala de aula. Dentre os exercícios formulados pelos seis grupos de docentes, dos 40 tipos coletados, quatro deles apresentaram maior ocorrência, e foram reunidos por ordem decrescente: 1) reconhecer classes de palavras (31,34%); 2) reconhecer funções sintáticas 15,01%; 3) reconhecer e classificar funções sintáticas 8,38% e 4) reconhecer e subclassificar classe de palavras 7,94% (NEVES, 2021).

Tendo em vista esses percentuais, Neves concluiu que na distribuição por componentes, em relação ao componente curricular Língua Portuguesa, o conteúdo mais desenvolvido pelos professores, são as classes de palavras, pois elas foram utilizadas com maior frequência nas atividades, seguidas dos conteúdos da área sintaxe (NEVES, 2021).

Para finalizar, convém ressaltar que a investigação inicial realizada pela autora, ocorreu antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998b; 1998c) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), que assumem posturas diferentes em relação à abordagem dos conhecimentos gramaticais. Devido a isso, nas discussões ensejadas nesta seção 1, incluímos, também, outras reflexões propostas por Neves e que estão em consonância com autores que estudam o tema gramática e o seu ensino.

### **1.1.2 Qual tratamento gramatical adotar?**

No decorrer das décadas, Neves continuou investigando a quantidade de estudos que tem se preocupado com o ensino de Língua Portuguesa e o tratamento que se tem dado a gramática e as avaliações propostas, em qualquer etapa de ensino. Mais do que isso, indagou sobre a gramática levada às salas de aula e qual gramática se tem proposto ao aluno, já que para ela, “a sistematização tem de passar pela reflexão [...]” (NEVES, 2003, p. 17). Uma das constatações da autora; em relação ao ensino de gramática, é a seguinte:

[...] à força deirmos repetindo lições de gramática em que apenas se busca que os alunos saibam os nomes das categorias e das funções, e a subclassificação delas, vamos tendo como certo, que aprender tais noções é aprender gramática, o que leva à conclusão límpida e irrefutável, de toda a comunidade, de que estudar é desnecessário, pois tal estudo não leva a

nada, e, mais que isso, é prejudicial, já que cria falsas noções e falsos pressupostos (NEVES, 2003, p. 81).

Neves também defendeu que houvesse um trabalho com a Língua Portuguesa, sobretudo no que concerne à gramática, que proporcione uma relação próxima do usuário com a sua língua. Para tanto, propôs que nas escolas, a língua seja investigada em seu contexto usual, afirmando que é nas relações interacionais que se usa a linguagem. Em vista disso, a depender do modo de tratamento dado a linguagem, desde a pré-escola, é requerido da criança que ela desaprenda a pensar sobre a língua, de um modo que a “[...] gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem, e as aulas de língua materna só passam a fazer sentido se a gramática for eliminada [...]” (NEVES, 2003, p.18,). Nesse sentido, a autora busca firmar uma base para uma melhor operacionalização do trabalho com a gramática nas escolas, fornecendo algumas indicações e reforçando alguns aspectos necessários, para condução do ensino de gramática:

a) o falante de uma língua natural é competente para, ativando esquemas cognitivos, produzir enunciados de sua língua, independentemente de qualquer estudo prévio de regras de gramática; b) o estudo da língua materna representa, acima de tudo, a explicação reflexiva do uso da língua particular historicamente inserida, via pela qual se chega à explicitação do próprio funcionamento da linguagem; c) a disciplina escolar gramatical não pode reduzir-se a uma atividade de encaixamento em moldes que dispensem as ocorrências naturais e ignorem zonas de imprecisão ou de oscilação, inerentes à natureza viva da língua. Porque [...] a natureza de gramática que se defende para o uso escolar, é a de uma gramática não desvinculada dos processos de constituição do enunciado, ou seja, dirigida pela observação da produção linguística efetivamente operada (NEVES, 2003, p. 19, 22).

Essas premissas estabelecidas sobre o tratamento e uso da gramática estão intrinsecamente relacionadas com o lugar da criança na escola; ou seja, o que de fato ela poderá aprender sobre a própria língua materna e o que considerar quanto ao trabalho com a gramática. Pois segundo Neves (2003, p. 24), a criança, desde cedo, “já domina o padrão coloquial de seu grupo, que pode ser mais ou menos próximo ao padrão culto, a depender do grupo socioeconômico-cultural no qual ela está inserida”. Isso significa que a criança precisará ter acesso a um ambiente educacional que a possibilite entrar em contato com a língua-padrão, ou registro valorizado, especialmente se o ambiente do qual ela se origina, seja menos desfavorecido no tocante ao letramento. Porque é na escola que a criança terá apoio para equilibrar os conhecimentos recebidos, adequando-os à sua realidade sociocultural, transitando entre o conhecimento mais próximo ou não, do padrão, a fim de ir adequando de um

modo amplo e seguro seus enunciados, nas inúmeras situações interacionais (NEVES, 2003).

Pois é no ambiente escolar que a criança terá acesso cabal a norma padrão, que é bem avaliada na sociedade pelos gramáticos normativos e aprenderá a fazer escolhas linguísticas de um modo consciente. Ao construir um texto, por exemplo, também poderá romper, se necessário, com alguma norma já constituída e notar que aquilo que é visto como “erro”, na verdade, é um instrumento de criação de efeito, dando sentido e significado a linha de raciocínio desenvolvida no texto. Possenti (1996, p. 13) evidencia o papel da escola, ao dizer que, “[...] o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez, mais exatamente, o de criar condições para que ele seja ensinado. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico [...]”

Diante do exposto, destacamos a responsabilidade e a importância da gramática escolar em refletir sobre a linguagem. Pois de acordo com Neves (2003, p. 25), essa afeta diretamente “[...] o aprendiz escolar, submetido à ação da escola no campo da linguagem, e o professor, que enfrenta a necessidade de equacionar com um mínimo de segurança o inevitável trabalho com a organização gramatical da língua [...]” Segundo Cameron (1995), o debate sobre a gramática tem sido menos sobre esse instrumento de ensino e aprendizagem em si e mais sobre os valores e padrões particulares a ideia de gramática. Para Myhill (2000), pouca atenção genuína foi dada à maneira como os alunos aprendem a gramática e as dificuldades que enfrentam em relação a esse aprendizado. No que se refere ao ensino da língua materna inglesa, por exemplo, a autora cita que no final da década de 1990, houve uma proliferação de livros didáticos para apoiar o ensino de gramática em resposta à sua ênfase renovada no currículo. Invariavelmente, isso gerou ansiedades aos professores sobre o que e como ensinar gramática, ao tempo em que forneceu materiais para usarem em sala de aula.

Myhill (2000) também enfatiza que precisamos afastar-nos da polêmica de que a gramática deve ser ensinada e dedicarmos mais às pesquisas e desenvolvimento do professor para que os alunos aprendam à gramática. Pois o obstáculo atual é que o que é ensinado pode não ser aprendido. Não sendo suficiente ter maneiras vivas, ativas e relevantes de introduzir a gramática, se a natureza dos mal-entendidos e equívocos dos alunos não for reconhecida. Ademais, para que a gramática seja reintroduzida com sucesso no currículo escolar, é crucial que o debate público deixe

de estar obsessivamente preocupado com os aparentes méritos ou desvantagens da gramática obrigatória e comece a levar a sério as implicações dos processos ensino e aprendizagem.

O que observamos até aqui é que a gramática impõe demandas cognitivas diferentes aos alunos quando comparada com outros elementos do currículo. Na aprendizagem da gramática, como em muitos outros tipos de aprendizagem, há uma necessidade de prática e reforço para permitir que os alunos obtenham segurança e compreensão segura. O desenvolvimento de contextos positivos para múltiplas oportunidades de lidar ativamente com conceitos e ideias pode auxiliar na consolidação da aprendizagem (MYHILL, 2000).

Assim sendo, a gramática não pode servir ao aluno apenas para que escreva e se expresse corretamente, de um modo que seja aceito na sociedade e seja bem-sucedido na vida. Tampouco para que ele aprenda a reconhecer e subclassificar classes de palavras, reconhecer e classificar funções sintáticas, fazer lista de palavras, formar e analisar frases soltas, descontextualizadas, dentre outros tipos de exercícios formulados e propostos. Não deve servir apenas para uma mera transmissão de conteúdos utilizados em sala de aula, e estudados ou extraídos do livro didático utilizado. (ANTUNES, 2014).

Ainda conforme Antunes (2014), para se desvincular de tal prática, vista por ela como sem sentido e incerta, é preciso partir de uma reflexão sobre o uso da língua, como ela funciona, o que ela faz, pretende e que resultados poderão ser obtidos. Sendo necessário adotar como ponto de partida, uma concepção de linguagem interativa e um ensino de gramática mais contextualizado, ao admitir teorias mais contextualizadas, pois as “concepções acerca da linguagem e de seus componentes são fundamento de tudo o que rege o trabalho pedagógico, pois, para perceber fatos, precisamos de teoria [...]” (ANTUNES, 2014, p. 17).

Portanto, segundo Possenti (1996, p. 17), para que um projeto de ensino voltado à Língua materna tenha êxito, “[...] é preciso que haja uma concepção clara do que seja uma língua e do que seja uma criança [...]”. A depender da corrente teórica, privilegiará a sua visão de funcionamento da linguagem e o que se requer do falante. Tendo em vista tal autonomia, nesta pesquisa não pretendemos discutir sobre as diferentes acepções da linguagem.

### **1.1.3 O ensino contextualizado de gramática**

A fim de exemplificar a necessidade de ir além do que a teoria adotada permite observar, Antunes (2014) traz um exemplo de atividade que contempla a utilização dos pronomes e reflete sobre quais atitudes são necessárias antes e depois de propor uma atividade e se essa atividade produz interação (ação conjunta realizada por dois ou mais sujeitos) ou intenção comunicativa:

[...] 'retire do texto pronomes e classifique-os', que concepção de linguagem, de texto, de interação, de negociação de sentido está subjacente? O que acontece se a gente 'retira' os pronomes do texto apenas para classificá-los? Que função tem os pronomes fora do texto? Quem é 'eu'? ou 'tu' fora do uso? Do ponto de vista de sentido pretendido, que diferença faz saber se o pronome é do caso reto ou do caso oblíquo? Existe em uma atividade desse tipo, algum sinal de sentido construído na interação entre sujeitos, movidos, em um contexto qualquer, por alguma intenção comunicativa? [...] em uma atividade desse tipo, proposta a uma turma do 5º ano do fundamental, nem se promove o conhecimento sobre as estratégias de compreensão de um poema nem tampouco se promove o conhecimento da língua e de sua gramática (ANTUNES, 2014, p.17).

Conforme observamos, o exemplo acima revela que a gramática faz parte de uma atividade discursiva e é condição necessária às atividades verbais; além disso, que é necessário (re)pensar sobre a relação interação-contexto, se almejamos promover o conhecimento linguístico. Segundo Antunes, o fato de a língua ser sempre contextualizada ocorre porque “[...] nada do que dizemos – oralmente ou por escrito – acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação [...] o que dizemos pode assumir um determinado sentido e cumprir uma determinada função comunicativa”. (ANTUNES, 2021, p. 39). Em síntese, a linguagem e a gramática são intrinsecamente contextualizadas. Sendo uma gramática contextualizada considerada de usos (ANTUNES, 2021). Logo, tal estudo se contrapõe a uma prática linguística descontextualizada e centrada na classificação de tipos e subtipos de categorias, bem como “[...] em análises e prescrições de frases soltas, analisadas sem referência a nenhum contexto particular”. (ANTUNES, 2014, p. 41).

Antunes ainda esclarece que a gramática contextualizada é uma junção de texto e gramática incluindo os textos multimodais como tiras, e *cartuns*, publicidades; como exemplo, anúncio publicitário, e outros. (ANTUNES, 2021). Sendo o texto usado não apenas como pretexto, mas como objeto de estudo recorrente “[...] é oposta a perspectiva de isolar os itens dos textos e tomá-los como coisas autônomas, independentes [...] ver a gramática tecendo, junto com os outros constituintes, os sentidos expressos”. (ANTUNES, 2014, p. 46,47).

Tendo em vista o alcance dessa proposta de ensino no cenário atual, tem se valorizado os estudos voltados para o uso da língua, em situação de interação. E nesses, são contempladas as habilidades oral, escrita e leitura, dentre outras. (CUNHA; OLIVEIRA E MARMELOTTA, 2021). Estes dois pesquisadores constataram algumas dessas perspectivas de pesquisas, das quais, salientamos: a busca no aprofundamento dos aspectos interacionais e cognitivos envolvidos na configuração dos fenômenos linguísticos; a abordagem da esfera discursiva na análise do uso: a observação das condições pragmático-comunicativas; o foco na interação, na situação concreta de comunicação; o caráter abrangente da frente de estudos do uso da língua, com vistas na aquisição, aprendizagem e ensino.

Ademais, no cerne dos processos de ensino e aprendizagem, intermediados pelo aspecto cognitivo, está o desenvolvimento da consciência metalinguística sobre as escolhas linguísticas feitas, seja na concepção de uma obra escrita, a níveis lexical, sintático e textual, ou dentro de uma visão sociocultural da escrita como prática social e a importância das conexões entre gramática e significado (Myhill, 2005, p. 84).

A consciência metalinguística é necessária, porque os estudantes sem conhecimento linguístico explícito da Língua Portuguesa podem até ser capazes de internalizar as características do texto na medida em que podem imitar seu estilo. Entretanto, analisam essas características implicitamente, mas não podem tornar a análise explícita (HUDSON, 2004). Pois o conhecimento explícito é, por definição, mais cognitivamente acessível para reflexão e tomada de decisão e pode, portanto, ser uma ferramenta capacitadora poderosa para escritores/estudantes que lidam com a tarefa cognitivamente complexa de escrever (MYHILL, 2005).

Diante disso, na concepção das autoras Myhill e Newman (2016), o ensino explícito da gramática pode ajudar os escritores a perceber como os textos estão funcionando, sem necessariamente serem capazes de nomear a estrutura gramatical. As autoras indicam, tomando como base as pesquisas realizadas, que os alunos podem se apropriar de uma estrutura em sua própria escrita, porém pode variar o modo como eles usam a metalinguagem gramatical para descreverem suas escolhas. Às vezes, a metalinguagem gramatical não é usada de forma alguma, mas sua compreensão metalinguística é, no entanto, explicitamente articulada usando a linguagem cotidiana.

Tais percepções e evidências acerca do ensino e aprendizagem de gramática revelam o quanto a consciência metalinguística, alinhada ao conhecimento explícito

da língua, podem corroborar na apreensão, compreensão, reflexão, significação e funcionamento dos fenômenos linguísticos e gramaticais existentes e em seus diferentes usos.

## 1.2 Definições e tipos de gramática

Quando se menciona a palavra gramática, a depender do contexto e do modo como ela é analisada, é possível que a relacionem com as regras gerais que fundamentam e definem uma determinada língua ou componente curricular Língua Portuguesa. Há também quem possa atribuir ao termo, uma conotação negativa, ao relembrar as aulas de gramática. Há quem reflita, ainda, sobre o que pode ou não ser considerado em uma gramática; o que deve ou não ser ensinado, já que, por muitas décadas, há um debate público sobre a questão da gramática e o seu ensino.

O termo gramática para Possenti (1996), pode ser entendido como um conjunto de regras que devem ser seguidas (segundo a gramática normativa); como um conjunto de regras que são seguidas (conforme a gramática descritiva); e como um conjunto de regras que o falante domina e usa (de acordo a gramática internalizada).

Além dos tipos de gramáticas mencionados, há ainda as gramáticas estrutural, gerativa e histórico-comparativa; entretanto, na discussão a seguir, serão definidas e abordadas apenas as seguintes gramáticas: normativa, descritiva, internalizada e funcional. Esta última perspectiva gramatical embasará as análises relacionadas ao objeto de pesquisa pronomes.

Cada um desses tipos de gramática compreende a língua e vê a linguagem ao seu modo e segundo a concepção adotada. Levando em consideração tal liberdade de escolha, não discorreremos, aqui, sobre concepções de língua, linguagem e gramática. Porém convém lembrarmos que a gramática é uma das partes que compõe a língua, assim sendo, “[...] restringir-se, pois, a sua gramática, é limitar-se a um de seus componentes apenas. É perder de vista sua totalidade e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações.” (ANTUNES, 2009, p.12).

Retomando a discussão sobre os tipos de gramáticas, a primeira delas, a gramática normativa ou prescritiva, objetiva levar o aluno a aprender a falar e escrever corretamente, de acordo com o que prescreve a norma padrão (POSSENTI, 1996). Segundo Lima (2011, p. 38), uma das finalidades da gramática normativa é “codificar o uso idiomático, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que em determinada época, representam o ideal da expressão correta”. Essa se constitui

a abordagem predominante nos livros didáticos e materiais de apoio. Quanto aos livros didáticos, isso não significa que estejam prontos, acabados; pelo contrário, podem requerer investigação e análise sobre os fenômenos linguísticos existentes, sejam em situações reais ou não de uso, a depender do contexto e da abordagem usada. Uma vez que o livro é um material de apoio aos processos de ensino e aprendizagem que orienta as pesquisas dos estudiosos da metalinguagem. (POSSENTI, 1996).

De acordo com Almeida (2009, p. 19), a gramática normativa ainda é concebida como “‘gramática expositiva, descritiva ou prática’, que visa os fatos atuais de uma língua, mostra e ensina as regras em vigor para que se possa manuseá-las de forma adequada, sem que se reflita sobre sua formação”. Franchi observa esse tipo de gramática como “um conjunto sistemático de normas para falar bem e escrever. Nessa perspectiva, dizer que alguém ‘sabe gramática’, significa dizer que esse alguém ‘conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente” (FRANCHI, 2006, p. 16).

Um fato interessante sobre a gramática normativa é que ela desconsidera que as línguas são mutáveis; sendo assim, há, portanto, regras que devem ser seguidas; que os falantes não seguem mais; e que muito poucos falantes ainda seguem, embora raramente. Um exemplo nesse sentido, é que apenas na região sul do Brasil usa-se o pronome pessoal de segunda pessoa do singular tu, nas demais regiões do país a preferência é pelo pronome pessoal de terceira pessoa do singular você, usado como pronome de segunda pessoa (POSSENTI, 1996).

A gramática normativa ao invés de considerar tal fenômeno como um fato regular e constante, assim como faz a gramática descritiva, ela o considera como um problema. Contudo, “[...] quando comportam sempre partes bastante relevantes e extensas de descrição [...] quando distinguem partes da oração [...] segmentam as palavras em radical, vogal temática e desinência, as gramáticas normativas são descritivas” (POSSENTI, 1996, p. 66).

O segundo tipo, a gramática descritiva, é a que norteia o trabalho dos linguistas, quando descrevem, explicam e tornam conhecidas, quais regras são realmente utilizadas pelos falantes. Porém o que torna uma gramática exclusivamente descritiva é que ela não pretende, de modo algum, ser prescritiva. Já que nessa perspectiva, quem estuda a língua não está interessado em indicar ‘erros’, antes constatar que há diferentes maneiras de se comunicar e de se fazer entender; como exemplos, “e/es

*puseram, eles pusero e eles pôs*”. Conforme se observa, as três expressões indicam marcas razoáveis de pluralidade (POSSENTI, 1996, p. 67).

No que concerne ao terceiro tipo de gramática, a internalizada, por definição constitui-se em um conjunto de regras internas que o falante domina naturalmente e que cada indivíduo possui. Ademais, diz respeito aos conhecimentos que levam o falante a elaborar frases e sequências de palavras de um modo que essas sejam compreendidas e identificadas como pertencentes a uma língua; ainda que não estejam estruturadas exatamente segundo as normas convencionais. Como exemplos, nesse respeito, ‘Os meninos apanham as goiabas’ ou ‘Os menino (a)panha as goiaba’, qualquer usuário da língua portuguesa reconheceria que essas são frases do português (POSSENTI, 1996). Isso não significa que o modo como a segunda frase está organizada, não inclua princípios e regras. Em uma breve e superficial análise, em relação a esses exemplos, podemos notar o conhecimento lexical, ou o emprego de palavras; e o conhecimento sintático-semântico, o modo como as palavras foram distribuídas na sentença e o efeito de tal distribuição a fim de se estabelecer sentido. Pois para que a palavra “menino” seja empregada, é necessário saber o seu significado, e, este, por sua vez, está relacionado aos demais termos que o acompanham, a saber, o verbo “apanha(m)”, exigindo complemento(s).

Diante do que foi explanado, notamos que todo o falante da língua já nasce com a gramática natural, ela é inata. E à medida que faz uso da língua, em diferentes contextos e discursos linguísticos, utiliza da sua gramática natural e segue as regras naturais da língua. No entanto, as construções linguísticas por ele realizadas, não recebem a devida aceitação no ambiente escolar, que tem adotado uma proposta mais voltada para gramática normativa. Desconsiderando, portanto, de acordo Neves (2003, p.101), que a criança já tem uma gramática antes de entrar na escola – “porque ela organiza os enunciados em sua língua – mas que a escola assume, e com razão, em princípio – que deve explicitar para seus alunos”.

O quarto e último tipo de gramática, a funcional, segundo Halliday (1994, p. 13), “é essencialmente uma gramática ‘natural’, no sentido de que tudo nela pode ser explicado, em última instância, por referência a como a língua é usada”. Na verdade, interessa-se em verificar como acontece a comunicação em uma língua natural, ou como os usuários da língua interagem de um modo eficiente (NEVES, 2021). Mais que isso, pretende-se averiguar,

[...] como o falante de uma língua opera? Como os falantes e os destinatários são bem-sucedidos comunicando-se uns com os outros por meio de expressões linguísticas? Como lhes é possível fazerem-se entendidos? influenciarem-se mutuamente, por meio da linguagem, quanto a seu estoque, de informação (incluindo-se conhecimento, crenças, preconceitos, sentimentos), e, afinal, quanto a seu comportamento prático? (DIK, 1997, p.1).

Segundo Gebruers (1987, p. 129), a gramática é funcional, “[...] porque não separa linguístico e suas peças, das funções que têm de preencher, e é dinâmica porque reconhece, na instabilidade da relação entre estrutura e função, a força dinâmica que está por detrás do constante desenvolvimento da linguagem”.

Dentre os principais temas de investigação da gramática funcional, estão, em suma: as relações entre discurso e gramática; a liberdade de organização da linguagem dos falantes; a distribuição de informação e a criação de relevos, a serviço do fluxo de informação; o fluxo de informação e o fluxo de atenção, e, como já citado, as línguas naturais no seu uso efetivo, no funcionamento discursivo (NEVES, 2021). Outro grupo de premissas que caracteriza esse estudo é que a estrutura pode ser marcada num contexto e não marcada em outro, e que a marcação, depende do contexto, e deverá ser analisada, com base em fatores socioculturais, cognitivos, biológicos, dentre outros.

### **1.2.1 O que propõem as gramáticas normativa e funcional**

Conforme observado na discussão do subtópico anterior, em relação os conteúdos estudados nas gramáticas normativa, descritiva, internalizada e funcional e como estão estruturados, não apresentam a mesma ordem, divisões e categorias. Nesse respeito, buscamos investigar inicialmente duas propostas de gramáticas cujas perspectivas são funcionais, quais sejam, a Gramática integral da Língua Portuguesa (ABREU, 2018) e a Gramática de usos do português (NEVES, 2011), e, posteriormente, duas propostas de gramáticas de base normativa. Na primeira proposta de gramática funcional, apenas as partes fonética e fonologia e sintaxe, estão estruturadas em tópicos; as demais divisões, morfologia e sintaxe, estão atreladas/relacionadas aos componentes escrita e léxico. Em relação às classes de palavras, não estão integradas a morfologia, antes são apresentadas e abordadas, separadamente, em seus respectivos tópicos. Também, atribui-se a sintaxe, “funcionalidade interdiscursiva.” (ABREU, 2018).

Na segunda proposta, “a gramática de usos”, há semelhanças em relação à estruturação, a divisão e os conteúdos trabalhados. Porém não há qualquer menção das partes e divisões já conhecidas e mencionadas no parágrafo anterior. As classes de palavras não estão diretamente atreladas à parte da gramática morfologia, e a depender da classe gramatical, recebe outras funcionalidades. Devido a isso, foram abordadas na introdução, nas partes II e III e retomadas na parte IV, por meio das preposições introdutoras, não introdutoras e acidentais.

No que se referem às classes de palavras, pronomes pessoal, possessivo e demonstrativo, são tidos como elementos de referência situacional e textual, as palavras fóricas. Ainda nessa segunda proposta de gramática funcional, Neves (2011) aborda questões práticas e exemplos, mas sem abolir a noção de norma e se descuidar da importância sociocultural da linguagem usada, tendo em vista diferentes contextos. A autora não parte da categorização para explicar os diferentes fenômenos linguísticos, mas dos processos, tais como, modalização, referência, indefinição, dentre outros. Pois a partir dos processos é possível observar como as categorias se deslocam de uma função para outra. Por exemplo, se o substantivo, em um determinado contexto, assume a categoria de adjetivo; será no uso ou tomando como base a sua funcionalidade dentro do contexto, que se poderá perceber em qual esfera ou esferas, semântica (construção das significações), sintática (organização das relações), pragmática (os efeitos criados a partir das significações, mediadas pelas construções), esse substantivo, estará situado; mais que isso, como o adjetivo e o substantivo estarão situados, já que ambos, podem apresentar a mesma esfera semântica ou não. Tem, portanto, como propósito, intermediar as relações que são relevantes para que se possa estabelecer uma interação com o interlocutor e que permita o funcionamento da língua, resultando numa resposta cognitiva; pois a língua, segundo Marcuschi (2008, p. 67), é uma atividade cognitiva “[...] não é simplesmente um instrumento para reproduzir ou representar ideias [...] é muito mais do que *espelho* da realidade [...] mais do que um veículo de informações [...]”

No tocante às gramáticas tradicionais ou que apresentam propostas voltadas à perspectiva normativa, consideramos, como exemplos, as obras Gramática normativa da Língua Portuguesa e Gramática metódica da Língua Portuguesa. As duas propostas gramaticais objetivam um estudo linear e sequencial das partes que compõem a gramática: Fonética e fonologia (som da fala e fonema; tonicidade e atonicidade, pronúncia normal do Brasil: ortografia); morfologia (substantivo, artigo,

adjetivo e demais classes de palavras, conjunção estrutura de palavras e formação de palavras); sintaxe (empregos do substantivo, artigo e adjetivo, numeral, pronome etc.) (LIMA, 2011; ALMEIDA, 2009). Vale destacar que essas partes da gramática ou tópicos não apresentam relação com os componentes de escrita e textual, tampouco são oferecidas outras possibilidades de uso. Enfatiza-se mais as categorias, do que o processo (ou seu funcionamento).

Fazendo um comparativo, nas duas propostas de gramáticas, funcional e normativa, os campos de estudos semântica e pragmática não são explicitados como categorias. Entretanto, essas perspectivas buscam abordá-los à medida que exemplificam e contextualizam os exemplos usados. Verificamos ainda que na primeira proposta, as explicações decorrentes dessas áreas, são pouco expressivas. Por outro lado, a semântica e a pragmática fazem parte dos princípios funcionalistas abordados por Neves (2011) e são componentes que integram as suas análises sobre o funcionamento da língua em uso.

Ainda que a perspectiva normativa tenha adotado uma posição mais hierárquica e homogênea, buscando categorizar os campos de estudos já analisados; e a perspectiva funcional proposto uma investigação dos fenômenos linguísticos, mais voltada para os processos e funcionamento da língua, ambas estão a serviço dessa língua. Assim sendo, um fator preponderante a considerar é que a unidade básica de uma língua é o texto, e o estudo da gramática deve buscar entender o texto e os elementos linguísticos usados para sua construção. Pois “a comunicação linguística (e a produção discursiva em geral) não se dá em unidades isoladas, tais com morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 71). E o texto é formado por elementos que auxiliam na sua coesão e coerência, são prioritários para significação verbal e para o encadeamento das ideias apresentadas nele, quer o usuário da língua se encontre na condição de escrevente ou se utilize do texto a fim de buscar e fornecer respostas.

### **1.2.2 Empregos e funcionalidades dos pronomes pessoais e demonstrativos**

Dentre os elementos linguísticos que corroboram para construção eficaz de um texto, estão os pronomes, que podem ser: pessoais do caso reto e oblíquos, possessivos, demonstrativos, indefinidos, relativos e interrogativos.

Na continuidade serão abordados os pronomes pessoais do caso reto e os pronomes demonstrativos. Pois conforme analisamos nas propostas de atividades linguísticas/sequência propostas nos livros e manuais de Língua Portuguesa, para o 4º e 5º anos, da coleção Ápis, esses pronomes apresentam uma maior ocorrência.

Segundo observado nas gramáticas de base normativa ou tradicional, os pronomes já citados são comumente investigados pelo campo da morfologia, que busca estudar “a forma ou estrutura interna das palavras. A estrutura é constituída de elementos associados e uma das tarefas será a de identificá-los. Eles constituem as menores unidades formais dotadas de significado e, por isso, se denominam morfemas.” (MONTEIRO, 2002, p.13).

Almeida (2009, p.170) define pronome como a palavra que substitui ou pode substituir um substantivo. Para Said ALI (1966, p. 61) “é a palavra que denota o ente ou a ele se refere, considerando-o apenas como pessoa do discurso”. Pessoas do discurso são o indivíduo com o qual se fala, com quem se fala e/ou a coisa de que se fala (LIMA, 2011).

Sendo o pronome pessoal do caso reto, aquele que ao mesmo tempo em que substitui ou nomeia um ser, relaciona esse nome com a pessoa gramatical, estabelecendo uma relação entre a linguagem e os seres. Tem por função representar o sujeito do verbo da oração (ALMEIDA, 2009, p. 171). Por outro lado, na visão de Lima (2011), os pronomes pessoais representam as três pessoas do discurso: eu (com o plural nós); tu (plural vós); ele/ela (com os plurais eles ou elas), indicando-as sem nomeá-las. (LIMA, 2011, p. 156,157). Ademais, o termo reto “tem sua origem na gramática grega e significava ‘emparelhado com o verbo’, em concordância com ele, ou seja, função sujeito.” (ABREU, 2018, p. 227).

Porém vale destacar a natureza fórica do pronome pessoal, ou seja, sua capacidade de fazer referência pessoal: seja por sua função anafórica (a uma pessoa ou coisa já mencionada anteriormente); catafórica (que vai ser) e exofórica ou dêitica (refere-se a um dos interlocutores), quer dizer, pessoas que participam da situação comunicativa como maior frequência, como a primeira e segunda, eu e tu. Em relação ainda a função fórica atribuída aos pronomes pessoais, ele apresenta duas funções básicas, a função interacional (a que remete a situação de fala); função textual (que garante a continuidade do texto, referindo-se a elementos do próprio texto) (NEVES, 2011, p. 449, 450, 452).

Concernente à função dêitica, esta palavra é derivada do termo *déixis*, e tem sua origem grega. Segundo Abreu (2018), pode significar mostra ou demonstra e se relacionar a pessoas ou coisas que estão no ambiente de fala; como exemplo, “Você vai enviar *isso* pelo correio? (apontando para um pacote sobre a mesa)”, nota-se que o pronome *isso* indica diretamente o objeto dentro do cenário de fala. No caso dos pronomes *ele(s)* e *ela(s)* o autor relembra que além de serem considerados dêiticos, referem-se a seres e objetos inanimados.

Com a intenção de explicar a referência anafórica, Abreu (2018) cita a frase, “Assis Chateaubriand, o homem que criou o MASP, tinha um Rolls Royce 1953. Ele e o tinha ‘herdado’[...]”. Nesse trecho, o pronome pessoal *Ele* refere-se a Assis Chateaubriand e retoma a expressão *um Rolls Royce 1953*. O autor enfatiza também que a função anafórica é uma importante ferramenta de coesão textual, pois ‘amarra’ a nível semântico as frases. Quanto à referência catafórica, o gramático explica que raras vezes a referência textual aparece após o pronome, como neste exemplo, “logo no início da reunião você diz isto: que podemos esperar mais dois meses pelo contrato.” Nesse caso a referência do pronome demonstrativo *isto* é o que se é dito depois dele, ou seja, o pronome aponta para o que se é dito à frente (ABREU, 2018, p. 224).

Em relação aos pronomes demonstrativos, são termos que determinam a localização dos objetos designados, referentes às pessoas do discurso. Os pronomes *este(s)*, *esta(s)*, podem indicar proximidade, ou que o objeto está próximo de quem fala. Já os pronomes, *esse(s)*, *essa(s)*, que o objeto está mais próximo do interlocutor. Os pronomes, *aquele(s)*, *aquela(s)*, por sua vez, que não está próximo nem do emissor, nem do interlocutor. Os pronomes demonstrativos apresentam ainda uma natureza adverbial- *aqui*, *aí*, *lá*, e *ali* ou *acolá*, classificados como pronomes adverbiais demonstrativos. Tais pronomes expressam proximidade tanto no espaço como no tempo. São também outras formas de pronomes demonstrativos, *mesmo*, *mesma*, *mesmos*, *mesmas*, *próprio*, *própria*, *próprios*, *próprias*, *tal*, *tais*, *semelhante*, *semelhantes*, *isto*, *isso*, *aquilo* e *o*, *a*, *os*, *as*, dentre outros. Estes últimos são considerados demonstrativos quando equivalentes “*a este*, *esse*, *aquele*, *isto*, *aquilo*, etc.” (LIMA, 2011, p. 159-161).

Os pronomes demonstrativos também são considerados palavras fóricas e sempre fazem referência ao contexto; podem variar em gênero e número e concordam com o substantivo. Os demonstrativos a seguir estão relacionados às três pessoas do

discurso e são variáveis e invariáveis, este/a, esse/a, aquele/a e isto, isso aquilo; além de suas formas plurais. Os três primeiros pronomes citados e suas flexões ocupam ainda outras posições sintáticas: de sintagma nominal e como determinante de um nome; sendo chamados de pronome adjetivo e adjunto adnominal. Assumem também as posições de dominante com o nome elíptico e a de predicativo (ALMEIDA, 2009). Além dessas indicações, os pronomes demonstrativos este e esse podem ser utilizados nas seguintes situações:

quando este apresenta coisa que se pretende mostrar, coisa desconhecida ou coisa que se tem na frente de quem fala ou mais perto do que outras já citadas ou tratadas; esse indica coisa já apresentada, conhecida: “Prestem atenção nisto” (que vou dizer) – “Não foi isso que mandei comprar” – “E sol da Liberdade, em raios fúlgidos, brilhou no céu da Pátria nesse instante [...] outras vezes em lugar de esse emprega-se este, para referir-se, em confronto com outras, a coisa mais presente, mais do momento, mais à mão, embora já apresentada, já conhecida: “Não foi este livro que mandei comprar” – “Isto é outra coisa.” – “Este assunto não me agradou” (ALMEIDA, 2009, p. 185).

O segundo grupo de demonstrativos (isto, isso e aquilo), ocorre sempre como núcleo do sintagma, denominado pronome substantivo. Entretanto, existem pronomes demonstrativos que não fazem seleção de pessoa, pois são todos de 3ª pessoa, O, A, OS, AS, TAL, TAIS. Apresentam valor demonstrativo os elementos mesmo e próprio (o 1º reforçador e indicador de identidade, e o segundo apenas reforçador). O demonstrativo pode ser empregado como referenciador textual (uso endofórico) e pode se referir a uma pessoa ou coisa já mencionada no texto (referenciação anafórica). Há um número significativo de expressões que empregam isto e isso e que usadas comumente em referenciações anafóricas e catafóricas: além disto/disso, isto é, por isto/por isso, nem por isso/isto, dentre outras.

Em se tratando do aspecto situacional, compreendido por Lima (2011), por localização dos objetos em relação às pessoas do discurso, cada uma das três formas dos pronomes demonstrativos, este, esse, aquele, quando estabelece referência textual, seleciona uma parte do texto. Os pronomes demonstrativos este e aqueles assumem posições contrárias se houver um nome antecedente, então em uma referência com este/isto será selecionado o antecedente mais próximo; como exemplo, “cores entre o vermelho e o preto, com predomínio deste”. E se houver mais de um nome antecedente, os pronomes este e aqueles se opõem. Entretanto, caso não haja mais de um antecedente, a referência entre aquele/aquilo selecionará o mais

distante: “nessa sala ficavam homens esperando o ajantarado e depois deste as senhoras, enquanto AQUELES jogavam na sala de jantar” (NEVES, 2011).

Um aspecto interessante é que enquanto os pronomes pessoais identificam “de forma pura a pessoa gramatical, os demonstrativos localizam algo, em relação as pessoas do discurso.” (NEVES, p. 450).

### 1.2.3 Classificações dos pronomes pessoais e demonstrativos à luz das perspectivas normativa e funcional

Com o intuito de apresentarmos um paradigma pronominal de como estão sendo listados os pronomes pessoais do caso reto, em duas gramáticas de perspectivas normativas e em outras duas cujas abordagens são funcionais, apresentamos o quadro abaixo.

Quadro 1- Classificação geral dos pronomes pessoais do caso reto

Segundo as gramáticas normativa e funcional								
Singular e plural								
Almeida (2009)		Lima (2011)		Neves (2011)		Abreu (2018)		
Eu	nós	Eu	Nós	Eu	nós	Eu	nós	
Tu	vós	Tu	vós	Tu, você	vós, vocês	tu (você)	vós	
Ele	eles/elas	Ele/ela	eles/elas	Ele, ela	eles/elas	ele/a.	eles/elas	

Fonte: quadro elaborado pela autora (2023).

Conforme é possível notar nesse quadro, as duas propostas de gramáticas normativas, propostas por Almeida (2009) e Lima (2011), não incluíram o pronome “você”, como pronome pessoal do caso reto, de terceira pessoa do singular, tampouco como um pronome que pode ser empregado em substituição ao pronome tu, de segunda pessoa do singular. A depender, é claro, do contexto discursivo. Destacamos

ainda, que as duas perspectivas gramaticais de estudos, não mencionaram a possibilidade da variante a gente, em substituição ao pronome pessoal de primeira pessoa do plural, “nós”.

Dentre as pesquisas que envolvem o uso dos de tais pronomes, a investigação realizada por Lopes (1998, p. 419), constatou que “[...] os fatores linguísticos que condicionam o uso de nós e a gente são, praticamente os mesmos, tanto para os falantes com pouca escolaridade, quanto para os de formação universitária completa [...]”.

As pesquisas também têm demonstrado não haver preconceito em relação ao uso do “a gente” no lugar de “nós” na fala. A restrição de tal uso ainda ocorre na escrita, pois, de acordo com o pesquisador Schmitz (2006),

o uso do a gente ainda não tem prestígio social, sendo considerado pouco apropriado em textos escritos formais como requerimentos, teses e dissertações [...] num exame de textos jornalísticos, podemos afirmar que ‘a gente’ como pronome não ocorre em editoriais (SCHMITZ, 2006, p. 45).

Porém, na prática, o que observamos é que as normas e direcionamentos propostos nas gramáticas normativa e funcional, bem como em outras gramáticas, vem norteando, em muitos casos, as discussões e propostas de atividades presentes em livros didáticos e materiais de apoio voltados à prática do professor, e à aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Portanto, tendo em vista o exposto, observamos a importância de se estar atento às mudanças ocorridas na Língua Portuguesa no decorrer dos tempos, e de se levar em consideração os fenômenos linguísticos que emergem de tais mudanças; privilegiando, também, as escolhas e os usos realizados pelos falantes/escreventes dessa língua. Especialmente em relação ao uso dos pronomes.

#### Quadro 2 – Classificação geral dos pronomes demonstrativos

Partimos das relações estabelecidas com as três pessoas do discurso eu-tu-ele/a (você) e buscamos estabelecer, no quadro abaixo, as características gerais dos pronomes demonstrativos.

O que dizem as gramáticas normativa e funcional			
Paradigma dos pronomes demonstrativos			
Almeida (2009)	Lima (2011)	Neves (2011)	Abreu (2018)
<p>Este/a-, (e suas flexões) - mostram o que está perto de nós.</p> <p>Esse/a (e suas flexões) - determinam o que está afastado de nós, mas próximo da pessoa com a qual falamos.</p> <p>Aquele/a (e suas flexões) - referem-se a o que está afastado de nós e, ao mesmo tempo, afastado da pessoa com a qual falamos.</p>	<p>Este/a- (e suas flexões) mostram que o objeto está próximo de quem fala.</p> <p>Esse/a (e suas flexões) - referem-se o que está próximo do interlocutor.</p> <p>Aquele/a (e suas flexões) indicam que o objeto não está nem perto nem do falante, nem do interlocutor.</p>	<p>Este/a- Este/a-Esse/a-Aquele/a (e suas flexões). São variáveis: determinam um nome (pronome adjetivo, adjunto adnominal); assumem a posição de nome elíptico e de predicativo.</p> <p>Isto/Isso e aquilo-invariáveis: ocorrem sempre como núcleo do sintagma (pronome substantivo).</p>	<p>Este/a-Isto (e suas flexões) indicam o que está próximo da pessoa que fala.</p> <p>Esse/a-isso (e suas flexões) - próximo da pessoa com quem se fala</p> <p>Aquele/as-aquilo referem-se ao que está longe de quem fala e com quem se fala.</p>

Fonte: quadro elaborado pela autora (2023).

Conforme se observa, em relação aos pronomes demonstrativos, essas são as normas gerais em funcionamento nas perspectivas gramaticais normativa e funcional. Entretanto, segundo Lima (2011, p. 160), “nem sempre os demonstrativos se usam nessa rigidez”.

Para Almeida (2009, p. 185), os demonstrativos podem assumir outras propriedades de indicação, ser empregado para confrontar a coisa mais presente, iniciar uma frase, com interposta pela conjunção como, modificando o substantivo, tomando o gênero e o número do termo por comparação. Exemplo: esse como sol, aquela como Deusa. A depender do uso, do contexto e da interação realizada.

### 1.3 Os conhecimentos metalinguísticos para o desenvolvimento de diferentes práticas

#### 1.3.1 A natureza da consciência metalinguística

A metalinguística é um ramo da linguística que estuda a linguagem em si mesma. Reflete ainda sobre os aspectos da língua, suas regras e estruturas. A natureza da consciência metalinguística é revelada por meio da compreensão e uso efetivo da própria linguagem. Nesse respeito, os falantes utilizam a linguagem para falar sobre a linguagem, discutem significados, analisam a estrutura das palavras e exploram os diversos aspectos linguísticos presentes na Língua Portuguesa. Ou seja, resulta da ação de pensar, analisar, refletir sobre a língua (MORAIS, 2019; SOARES, 2018).

Tal processo de reflexão é evidenciado, por exemplo, quando os falantes refletem sobre o sentido de uma palavra ou quando analisam os componentes morfológicos presentes nela, como sua raiz, prefixo e sufixo. Pois “[...] o conhecimento linguístico envolve a manipulação intencional da língua, isto é, que ela seja tratada como objeto do pensamento. (MOTA, 2009, p. 09). Tal capacidade de refletir e pensar sobre a linguagem de forma consciente, envolve a compreensão de que a linguagem é um sistema estruturado com regras e convenções que podem ser analisadas e manipuladas.

O desenvolvimento da consciência metalinguística ocorre ao longo da vida, tanto em crianças quanto em adultos. As crianças passam por estágios sequenciais que envolvem a percepção e a manipulação de diferentes aspectos da linguagem. No início, elas adquirem a consciência fonológica, ao identificarem e manipularem os sons da fala. No decorrer da aprendizagem, desenvolvem as consciências morfológica, sintática e semântica e aprofundam a compreensão sobre a estrutura e os significados da língua.

As correlações obtidas entre os níveis iniciais de consciência fonológica e sintática, e a aprendizagem da leitura e escrita, vêm dar suporte à importância das habilidades metalinguísticas no que se refere à aquisição da linguagem escrita. Tais resultados nos levam a refletir que crianças que chegam à escola com maior sensibilidade aos aspectos fonológicos da linguagem oral, bem como à estrutura sintático-semântica das sentenças, estão mais bem instrumentalizadas para a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Em um estudo realizado pelas autoras

Barrera e Maluf (2003, p. 502), sobre a consciência metalinguística e as influências das consciências fonológicas, lexical e sintática, comprova que:

[...] as crianças que apresentaram melhor desempenho em leitura e escrita no final do ano foram aquelas que iniciaram o processo de alfabetização com níveis superiores no desenvolvimento da consciência metalinguística, sobretudo em seus aspectos fonológico e sintático. Quanto à consciência lexical, esta apresentou correlação menor, mas ainda assim estatisticamente significativa, com o desempenho final em leitura.

E à medida que avançam nesses estágios, as crianças aprofundam a compreensão sobre a estrutura e os significados da língua. O que lhes permite compreender e refletir sobre aspectos mais complexos.

Conforme notamos, a consciência metalinguística é uma habilidade fundamental no domínio da linguagem. Pois ao passo que as crianças adquirem um conhecimento mais aprofundado sobre a linguagem e são expostas a atividades que promovem a reflexão sobre sua estrutura, sua consciência metalinguística se desenvolve progressivamente.

Portanto, a compreensão da natureza da consciência metalinguística é essencial para o desenvolvimento linguístico dos usuários da Língua Portuguesa. Ao refletirem sobre a própria linguagem, os escreventes e falantes podem aprofundar a compreensão e uso da língua, resultando em uma comunicação e uma escrita mais efetiva e em habilidades linguísticas mais avançadas.

#### **1.4 Contribuições da metalinguística na Língua Portuguesa**

No contexto da Língua Portuguesa, a metalinguística desempenha um papel fundamental na compreensão e uso eficaz do idioma. Com o desenvolvimento dessa consciência, os falantes são capazes de refletir sobre a língua e compreendem seu funcionamento de forma mais aprofundada.

A essência da consciência metalinguística na Língua Portuguesa envolve a capacidade de refletir sobre os componentes linguísticos, como fonemas, morfemas, sintaxe e semântica. Ao analisarem esses elementos, os falantes adquirem um maior entendimento sobre a língua e suas regras. São capazes de corrigir erros, aprimorar as habilidades oral e escrita, como também compreenderem e interpretar textos de forma mais efetiva. Os falantes têm maior controle sobre o uso da língua e conseguem se comunicar de maneira mais precisa e adequada.

A consciência metalinguística também desempenha um papel crucial na aprendizagem da leitura e da escrita em Língua Portuguesa. Atividades metalinguísticas, como jogos e exercícios que envolvem análise de palavras, identificação de estruturas gramaticais e compreensão de significados, ainda poderão contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes, auxiliando-os na construção de um repertório linguístico mais diversificado.

Em suma, a metalinguística desempenha um papel central na compreensão e uso adequado da Língua Portuguesa. Pois a partir do desenvolvimento da consciência metalinguística, os falantes adquirem um maior domínio sobre a língua e se tornam capazes de refletir sobre seus componentes, utilizando-a de forma mais eficaz. De acordo com Gerhardt (2015, p. 250), “[...] promover a reflexão metalinguística como uma ação constitutiva no ensino de língua é um passo importante para ajudar os alunos a superarem as limitações dos seus conhecimentos escolares sobre os usos da linguagem”.

#### **1.4.1 Contribuições da metalinguística na análise linguística**

Dentro do Componente Curricular Língua Portuguesa, a prática da análise linguística desempenha um papel fundamental. Pois envolve a reflexão, o estudo dos elementos e das estruturas da língua. Por meio dessa abordagem linguística, os alunos ainda são incentivados a refletir sobre as regras e usos da língua e a desenvolverem a competência comunicativa.

Tal análise não apenas contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, mas permite que se expressem de forma clara, coerente e adequada em diferentes situações de comunicação. Para além disso, ela promove a consciência metalinguística – a capacidade de refletir sobre a própria língua e compreender seus usos e normas. “Possibilitando um trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas” (MENDONÇA, 2006, p. 196).

A análise linguística ainda abrange diversos aspectos, como a gramática, a semântica, a sintaxe, a fonética, entre outros. Por meio dessa análise, os estudantes desenvolvem habilidades que lhes permitem compreender e utilizar a Língua Portuguesa de forma adequada e eficiente. Eles aprendem a identificar e analisar os diferentes tipos de textos, suas estruturas e características, bem como a reconhecerem as variações linguísticas presentes na sociedade e os elementos que influenciam a comunicação, como o contexto sociocultural. Mais do que isso, “[...] o

termo análise linguística surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos [...]” (MENDONÇA, 2006 p. 194).

A Base Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), reforça a importância da análise linguística como um dos pilares do ensino de Língua Portuguesa e destaca sua relevância na formação dos estudantes. Ressalta ainda sua importância como parte integrante do ensino de Língua Portuguesa e enfatiza a necessidade de os estudantes compreenderem a língua como um fenômeno complexo, contextualizado e socialmente construído. Isso implica reconhecer a diversidade linguística, combater preconceitos linguísticos e valorizar as múltiplas formas de expressão presentes na sociedade.

Em resumo, a BNCC estabelece as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, e a prática da análise linguística desempenha um papel central nesse contexto. Pois ela promove o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos estudantes, além de estimular a reflexão crítica sobre a língua e a valorização da diversidade linguística, favorecendo, portanto, ao desenvolvimento da consciência metalinguística por parte dos alunos.

#### **1.4.2 O papel das atividades metalinguísticas na aprendizagem da leitura e da escrita**

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo que envolve a compreensão e a produção de textos, o desenvolvimento de habilidades linguísticas e a capacidade de refletir sobre a própria língua. Em vista disso, as atividades metalinguísticas desempenham um papel fundamental, auxiliando os estudantes a compreenderem e dominarem a estrutura e funcionamento da língua. Tais atividades também podem propiciar que os alunos reflitam sobre a linguagem e utilizem os conhecimentos apreendidos para compreender e produzir textos.

Em relação ao processo da escrita, as atividades metalinguísticas são essenciais para que os estudantes possam planejar, revisar e editar seus textos. Ao refletirem sobre a estrutura das frases, a pontuação adequada e a escolha das palavras, os alunos aprimoram a escrita e se tornam mais conscientes das convenções da língua escrita. Na etapa da revisão textual, por exemplo, a atividade metalinguística se efetiva fortemente e o escrevente reflete de forma consciente em relação a sua construção linguística, ao passo que decide sobre os recursos coesivos

que irá usar e as substituições que serão realizadas, voltando a atenção ainda para os aspectos pragmáticos que estejam relacionados a situação comunicativa na qual o texto construído se direciona. (ROAZZI; LEAL, 1996).

Pesquisas têm revelado as consequências dos estudos metalinguísticos para o aprendizado: “[...] o desenvolvimento de habilidades linguísticas como a consciência fonológica (Bradley e Bryant, 1985; Capovilla e Capovilla, 2000, consciência morfológica (Nunes e Bryant, 2006) [...] contribuem para o bom desempenho das crianças na aprendizagem da leitura e escrita. (MOTA, 2009, p.15).

Uma pesquisa realizada pelas autoras Gaiolas e Martins (2017, p. 119), com 28 crianças no final do 2º ano de escolaridade, buscou estudar a relação entre conhecimento metalinguístico (consciência fonológica, morfológica e sintática) e desempenho em leitura e escrita. Nela, verificou-se “[...] que o conhecimento metalinguístico apresenta correlações e efeitos preditivos sobre a linguagem escrita, sendo igualmente diferenciado quando contemplados grupos de leitores e escritores com diferentes desempenhos [...]”.

Oliveira (2009, p.174,175) também investigou os textos das crianças na educação infantil e uma das suas considerações indicou que

[...] a observação e análise das atividades metalinguísticas do aprendiz, desde cedo, em termos de buscar entender as suas diversas representações no sistema da língua e seus processos cognitivos, textuais e interativos, sem dúvida podem trazer consequências didáticas imediatas para o ensino [...]

Ademais, segundo Hodges e Nobre (2012, p. 02):

[...] o leitor e escritor competente se faz na capacidade e no uso não só das habilidades cognitivas, mas também daquelas de ordem metacognitiva e metalinguística, que consistem na habilidade de refletir sobre os próprios processos cognitivos e na manipulação deliberada e consciente dos objetos linguísticos, respectivamente.

Assim sendo, a prática regular da escrita, por meio de produções individuais e coletivas, permite que os estudantes apliquem os conhecimentos metalinguísticos adquiridos e desenvolvam a expressão escrita de forma mais efetiva (GOMES, 2021).

Em relação à prática da leitura, em um estudo longitudinal realizado por Kruk e Bergman (2012), com estudantes dos primeiros anos do nível elementar (o equivalente no Brasil ao primeiro ciclo do ensino fundamental), os autores verificaram a correlação entre a consciência morfológica, as habilidades de leitura, a compreensão de palavras isoladas e a compreensão de leitura. Nos teste aplicados

para avaliar tais conhecimentos, os investigadores constataram que a consciência morfológica pode ser encarada como uma habilidade metalinguística que favorece a aquisição e o desenvolvimento de habilidades relacionadas a leitura, a partir do contato inicial do estudante com a instrução formal.

Também é fundamental que os professores tenham um papel ativo na condução das atividades metalinguísticas, oferecendo orientações claras e respostas adequadas aos alunos. De acordo Costa (2022), o professor desempenha um papel crucial ao mediar as atividades, estimular a reflexão sobre a língua e fornecer suporte aos estudantes no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Diante do exposto, as atividades metalinguísticas desempenham um papel essencial na aprendizagem da leitura e da escrita. Ao promoverem a consciência linguística e a reflexão sobre a língua, essas atividades contribuem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes e favorecem a compreensão e produção de textos.

Como se pode concluir, a inserção adequada das atividades metalinguísticas no contexto educacional, aliada ao papel ativo do professor e ao estímulo ao ambiente da leitura e da escrita, potencializa o processo de aprendizagem e o domínio da Língua Portuguesa pelos alunos.

## **SEÇÃO 2**

### **2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA**

#### **2.1.1 O contexto da pesquisa**

Conforme brevemente mencionado na introdução, esta dissertação busca ampliar a pesquisa desenvolvida desde 2018, pelo Grupo de Estudos em Gramática, Análise linguística e Variação (GEGALV), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), na área de concentração Linguagem.

Tal projeto é coordenado pela profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante e propõe analisar como estão sendo abordadas as classes de palavras, presentes nas atividades gramaticais, em livros didáticos dos anos iniciais, utilizados em escolas públicas municipais de Maceió. Bem como, se o tratamento dado a essas categorias

gramaticais têm contribuído para que os alunos utilizem os pronomes de uma forma efetiva.

A fim de uma melhor adequação a esse projeto maior, aos poucos, a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos e os objetivos traçados nesta pesquisa, foram sendo revisados. Assim sendo, dentre as classes de palavras sugeridas como objeto de estudo, escolhemos investigar os pronomes abordados em manuais e livros didáticos do 4º e 5º anos, da coleção Ápis, adotados em escolas municipais de Maceió. Enfatizamos que a análise dos pronomes será sustentada por meio da perspectiva funcionalista, a linguística textual e os estudos metalinguísticos.

Em suma, referente ao livro do 4º ano, o objeto de estudo pronomes é abordado nas unidades quatro e cinco. Da unidade quatro escolhemos para a análise quatro sequências que abordam sobre os pronomes pessoais do caso reto, e na unidade cinco, duas sequências que contemplam os pronomes demonstrativos. Constituindo assim, um total de seis sequências. Dessas sequências e unidades foram selecionadas 11 atividades linguísticas nas unidades quatro e cinco.

No livro do 5º ano, os pronomes pessoais e demonstrativos são abordados brevemente na unidade quatro e retomados com maior afinco na unidade seis. Em vista disso, escolhemos a sequência seis e dela selecionamos três atividades linguísticas para a análise. Perfazendo assim, nas unidades quatro, cinco e seis, dos livros do 4º e 5º anos, um total geral de sete sequências descritas e 14 atividades linguísticas analisadas. Essas atividades linguísticas estão atreladas às práticas de linguagem análise linguística e compreensão (re)escrita.

### **2.1.2 Processo investigativo e objetivos traçados**

Durante o percurso de investigação e de mudanças foram observadas algumas inquietações e que incorreram nos seguintes questionamentos: quando os pronomes são contemplados nas atividades linguísticas, eles aparecem em frases isoladas como se não dependessem das demais classes de palavras ou aparecem de forma contextualizada? Os pronomes estão correlacionados a algum gênero textual? Nessas atividades, são explicitadas as funções anafóricas dos pronomes? Em relação aos anos iniciais e a BNCC, em quais práticas de linguagem e habilidades são contemplados os pronomes? Também, as orientações metodológicas fornecidas aos

professores; e, sobretudo aos alunos, nos livros do 4º e 5º anos, têm possibilitado um ensino aprendizagem efetivo dos pronomes?

Levando em consideração tais indagações, esperamos que o tratamento dado aos pronomes nas atividades linguísticas presentes nos livros didáticos do 4º e 5º anos, contribua para os processos de ensino e aprendizagem, e, sobretudo, que os alunos aprendam a utilizar tal categoria de uma forma efetiva. Refletindo assim, as teorias mais recentes para o ensino de Língua Portuguesa, dentre elas, a perspectiva funcional e os estudos metalinguísticos. Para tanto, buscamos contemplar as inquietações já mencionadas, na seguinte pergunta de pesquisa:

- Como são abordados os pronomes pessoais do caso reto e os pronomes demonstrativos, nas atividades linguísticas, em livros didáticos do 4º e 5º anos?

A fim de se conseguir uma resposta satisfatória para tais questionamentos, elaboramos este objetivo geral:

- Refletir em que medida a abordagem de pronomes nas sequências de atividades linguísticas, nos livros didáticos do português, da coleção Ápis, para o 4º e 5º anos, contribui para o uso dos pronomes de forma efetiva.

Em consonância com o objetivo geral mencionado, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Levantar no manual do professor e no livro do aluno, da coleção Ápis, para o 4º e 5º anos, quais pronomes pessoais do caso reto (PPCR) e pronomes demonstrativos (PD) aparecem com maior frequência nas sequências e atividades linguísticas.
- Contrastar se as habilidades requeridas aos alunos, nos livros didáticos do 4º e 5º anos, em relação ao aprendizado dos pronomes, estão em consonância ou não com as habilidades propostas pela BNCC.
- Averiguar se nas atividades linguísticas os pronomes foram utilizados tomando como base os contextos discursivos ou foram empregados em frases isoladas/descontextualizadas.
- Identificar se nas atividades linguísticas os pronomes são abordados como elemento fórico/anafórico.

- Verificar se nas atividades linguísticas os pronomes são utilizados como referenciador dêitico.
- Propor, quando oportuno, aos docentes, sugestões de atividades que colaborem para os processos de ensino e aprendizagem dos pronomes.
- Analisar se a abordagem dos pronomes nas atividades linguísticas contribui para a seu de forma efetiva.
- Estabelecer uma relação discursiva entre o que se é proposto nas atividades linguísticas, com as discussões estabelecidas pelas perspectivas funcionalista, a linguística textual e os estudos metalinguísticos.

## 2.2 Abordagens e métodos usados

Esta dissertação é uma pesquisa de abordagem qualitativa, possui um caráter subjetivo, valorativo, no qual o pesquisador analisará os dados, interpretará as informações conseguidas, relacionando as conclusões obtidas, com os teóricos abordados no trabalho. Pois

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significado e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

É uma investigação de natureza documental, cujos dados são provenientes de documentos, com a intenção de extrair informações e entender um acontecimento; utilizando “métodos e técnicas” para a apreensão, o entendimento e a investigação (FLICK, 2009, p. 237). Sendo possível também, mais veracidade e relevância a pesquisa, e que os dados sejam coletados com maior precisão, facilidade e em menos tempo, por meio de uma abordagem predominantemente qualitativa, de natureza descritiva, sendo esses dados posteriormente analisados. Mais do que isso, realizamos uma pesquisa descritiva-analítica, “[...] pois a descrição é geralmente o primeiro e essencial passo para caminhar em direção à compreensão do fenômeno” [...] e “tirar um retrato do que se quer descrever, no sentido de caracterizá-lo.” (VOLPATO, 2015, p. 06, 07).

Com o propósito de ampliarmos o *corpus* e a discussão sobre a classe de palavras pronome, cogitamos a possibilidade da criação e aplicação de sequências didáticas ou roteiros de estudos, direcionados às turmas do 4º e 5º anos, do Ensino Fundamental, que incorporassem práticas de linguagem voltadas à análise linguística e a produção textual, sendo possível, ao longo do processo, verificar, contrastar e analisar os usos e funcionalidades dos pronomes dentro do contexto de sala de aula e sob a ótica dos alunos. No entanto, o cenário pandêmico e emergencial de saúde pública causado pelo vírus COVID-19, nos anos de 2020 a 2022, inviabilizaram a continuidade desse planejamento, sendo tais procedimentos e coleta reservados para uma próxima pesquisa.

Utilizamos a técnica de análise de conteúdo, já que esta pode contribuir para que alcancemos “deduções lógicas e justificadas”, pois “o analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver” (BARDIN, 1977, p. 42).

Nesse respeito, no momento da pré-análise, procedemos da seguinte forma: verificamos os manuais e livros didáticos da coleção Ápis, para o 4º e 5º anos e observamos a formação/qualificação dos autores. Também como os livros estavam organizados, se em capítulos ou unidades; se na introdução de cada unidade havia uma breve explicação sobre o conteúdo a ser abordado; se os conteúdos abordados eram conceituais ou procedimentais. Na continuidade verificamos em quais sequências de atividades e atividades linguísticas eram abordados os pronomes pessoais do caso reto e os pronomes possessivos; bem como em quais práticas de linguagem eram estudados os pronomes e se esta categoria gramatical estava vinculada a algum gênero textual.

Também tomamos conhecimento das orientações metodológicas fornecidas aos professores e destacamos aquelas que mais colaboram para os processos de ensino e aprendizagem dos pronomes. Por fim, separamos as sequências de atividades e as atividades linguísticas que abordavam apenas os pronomes pessoais e demonstrativos e contabilizamos suas ocorrências. Também foram (re)formulados alguns questionamentos e objetivos relacionados ao objeto de pesquisa pronomes.

De posse desses dados, vimos quais informações seriam pertinentes considerar nesta dissertação, e a partir delas, elaboramos os títulos e subtítulos dos capítulos que tratam da categorização dos livros e da análise do *corpus*. A seguir registramos/descrevemos a metodologia adotada em cada sequência de atividade

linguística selecionada e analisamos aquelas que abordavam os pronomes pessoais e demonstrativos (anafóricos), em diferentes contextos e situações de uso.

No tocante ao aporte teórico, observamos quais autores poderiam ser utilizados nas análises dos dados e levamos em consideração as contribuições da teoria funcionalista, da linguística textual e dos estudos metalinguísticos. Inter-relacionando esses teóricos à abordagem dos pronomes nas atividades linguísticas.

### **2.3 Delineamento dos procedimentos metodológicos**

De início procedemos à leitura exploratória dos livros Manual do professor e do Aluno, para o 4º e 5º anos, ambos da coleção Ápis, nas versões impressa e digital. A fim de levantarmos em quais unidades, sequências de atividades e atividades linguísticas abordavam os pronomes. Inicialmente, verificamos no livro do 4º ano, que essa classe de palavra é abordada nas unidades quatro e cinco, páginas 110 a 173.

Na unidade quatro, os pronomes pessoais são empregados nas páginas 118, 128-135; são retomados, brevemente, na unidade cinco, página 159, e logo abaixo, nessa página, é iniciado o estudo dos pronomes possessivos, percorrendo até a página 161.

No livro do 4º ano, observamos que na página 162 é apresentado um quadro contrastivo dos pronomes pessoais e possessivos, e, em seguida, começa o estudo dos pronomes demonstrativos indo até a página 165. Na questão dois, item c, verificamos uma atividade que contempla os pronomes possessivos e o pronome pessoal “você” e sua forma plural. Na página 166, na atividade três, uma prática de reescrita retoma o uso dos pronomes demonstrativo e pessoal do caso reto, finalizando assim a ocorrência dos pronomes na unidade quatro.

Ainda nessa unidade, verificamos que as menções iniciais aos pronomes pessoais do caso reto ocorreram de forma indireta (os pronomes foram utilizados nas atividades, mas não foram definidos, nem mencionados como fazendo parte de uma categoria específica), haja vista que esse tipo pronominal foi mencionado inicialmente na unidade quatro, mas as discussões estavam direcionadas a classe de palavra verbo. No entanto, julgamos também importante considerar e analisar tais ocorrências, tendo em vista o emprego e a funcionalidade dos pronomes pessoais em relação ao contexto e as demais classes de palavras.

Em relação às ocorrências diretas, nas quais buscam definir, empregar e correlacionar os pronomes como pessoas do discurso e como referenciadores em um

texto, são encontradas a partir da página 130; com uma nova inclusão dos pronomes pessoais do caso reto (PPCR). Estes pronomes são ainda retomados nas páginas 132-135 e reaparecem correlacionados aos pronomes demonstrativos e possessivos (páginas 162, 164 e 166), em dois quadros e em um esquema.

Quanto à ocorrência dos pronomes possessivos, são citados e logo propostos em uma atividade (páginas 159-161), depois brevemente mencionados na página 166. Dá-se um tratamento parecido aos pronomes demonstrativos (págs.162, 163, 165-166). Segundo as autoras dos livros didáticos, Borgatto, Bertin e Marchezi (2017, p. 163), uma importante exceção é que os demonstrativos apresentam diferentes funções, pois além de servirem “para mostrar, indicar e localizar”, também substituem “palavras ou expressões que já apareceram na frase ou no texto”.

Concernente ao livro do 5º ano, a classe de palavras pronome é abordada brevemente na unidade quatro, nas páginas 139 a 141, para fazer referência às variações de tempo e indicar as diferentes pessoas do discurso. Porém na unidade seis, páginas 202 a 207, essa categoria gramatical é novamente retomada. Os pronomes pessoais do caso reto são abordados (na página 202 até o início da página 205). Na continuidade, são mencionados os pronomes de tratamento (páginas 205 a 207). A ênfase em relação à abordagem dos pronomes pessoais do caso reto, recai sobre os pronomes “tu” e “você”(s), como se referindo a segunda pessoa do discurso, porém empregados como se fossem a 3ª pessoa; em contrapartida, há uma proposta de se estudar o emprego desses pronomes em relação ao pronome de tratamento senhor.

Tal levantamento realizado em relação à ocorrência dos pronomes viabilizou a identificação dos tipos de pronomes que aparecem com maior frequência, nas atividades linguísticas propostas nas unidades quatro, cinco e seis, dos livros do 4º e 5º anos, resultando nas seguintes ocorrências por páginas: pronomes pessoais (13), pronomes possessivos (03), pronomes demonstrativos (04) e pronomes de tratamento (03), na ordem em que aparecem.

Tendo em vista o tratamento inicial dado aos pronomes e o número de ocorrências já mencionado, analisaremos as atividades linguísticas que contemplem os pronomes pessoais do caso reto e os pronomes demonstrativos. Tal escolha ainda se deu devido as diferentes funções ocupadas por esses pronomes; dentre elas, a de referenciadores e como substitutos de palavras e expressões; assim sendo, podem corroborar para/na construção, clareza e significados estabelecidos em uma frase, um

texto, uma discussão, resultando em variadas práticas de linguagens; sobretudo, nas práticas da análise linguística e textual.

A seguir, selecionamos as sequências e atividades linguísticas nas quais são contemplados os pronomes pessoais do caso reto e os pronomes demonstrativos e priorizamos aquelas em que estão direcionadas às práticas de análise linguística e interpretação textual. Ressaltamos que, do livro didático para o 4º ano foram selecionadas quatro sequências de atividades da unidade quatro e duas sequências da unidade cinco. Dessas seis sequências foram analisadas 11 atividades linguísticas. No livro para o 5º ano selecionamos a sequência de atividade seis, da unidade seis e dela analisamos três atividades linguísticas. Perfazendo um total geral de sete sequências descritas e 14 atividades linguísticas analisadas.

Na continuidade, averiguamos nas unidades quatro, cinco e seis, dos Manuais dos professores e livros didáticos dos alunos, para o 4º e 5º anos, em quais práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o Ensino Fundamental, são contemplados os pronomes e o que se espera que os alunos aprendam em relação a essa classe de palavras. Bem como, quais os procedimentos metodológicos sugeridos aos professores, a fim de que os alunos sejam bem-sucedidos. A seguir, contrastamos os objetivos propostos nas unidades mencionadas, com os abordados na BNCC, como o intuito de conhecermos se esses objetivos estão em consonância com os apresentados nas orientações da BNCC, para os anos iniciais. Sendo observado ainda, se dentre essas habilidades, o mecanismo linguístico anáfora foi considerado como importantes para o aprendizado dos pronomes. Nesse respeito, os dados evidenciaram:

Na unidade quatro, a orientação é que os alunos desenvolvam 13 habilidades, que são sugeridas na Base Comum Curricular (BNCC) no componente curricular Língua Portuguesa, do 3º aos 5º anos. Dentre as habilidades escolhidas pelas autoras, para o Ensino Fundamental (EF) - Anos Iniciais, para o componente Língua Portuguesa (LP), destacamos a habilidade de identificar em textos e usar na produção textual, a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo, resultando na concordância verbal. Tal habilidade está atrelada a prática de linguagem da Análise Linguística/Semiótica (Ortografização) e ao objeto de conhecimento Morfologia/Morfossintaxe da BNCC (2018) e possui o código (EF04LP06).

Ainda observamos que na BNCC, para as turmas do 1º ao 5º ano, não há uma menção explícita quanto ao uso dos pronomes. Porém na unidade quatro, do livro do

4º ano, é citada a habilidade que requer do aluno a edição final de um texto, em parceria com alunos e professores, quer seja em suporte digital ou não. O código dessa habilidade é o (EF15LP07), cuja prática de linguagem relacionada é a produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) e o objeto de conhecimento é a edição de textos (BNCC, 2018).

Ao selecionarem as habilidades já citada, possivelmente as autoras pretendem estimular a intervenção do professor e a interação entre professor-alunos e alunos entre si, viabilizando a construção de textos de um modo mais colaborativo. Implicando assim, na utilização dos pronomes. Para tanto, esperamos que os livros para 4º ano e 5º anos, contemplem atividades linguísticas e orientações metodológicas que viabilizem a exploração dessa prática de linguagem relacionada “à produção de texto”, a fim de que os alunos entendam e reflitam sobre a classe de palavras pronome, tomando como base os contextos nos quais ela aparece, suas funcionalidades e as relações estabelecidas com as demais categorias gramaticais.

Dentre as habilidades observadas na BNCC e citada pelas autoras, para o 3º e 4º anos do Ensino fundamental, observamos a habilidade que propõe ao aluno recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos pessoais, possessivos, demonstrativos), contribuindo para a continuidade do texto. Tal habilidade possui o código (EF35LP06), contempla a prática de linguagem Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) e tem o objeto de conhecimento voltado para a estratégia de leitura e escrita (BNCC, 2018).

Acrescentamos ainda, sobre a unidade quatro, em relação aos processos de ensino e aprendizagem dos pronomes, a habilidade sob o código (EF35LP14) cujo objetivo é que as três categorias pronominais, quais sejam, pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, sejam identificadas em textos e utilizadas na produção textual, como recurso coesivo anafórico. Tal habilidade está voltada à prática de linguagem Análise linguística/semiótica (Ortografização) e tem como objeto de conhecimento a morfologia (BNCC, 2018).

É interessante observar que a habilidade sob o código (EF35LP08) é proposta na BNCC, mas não foi contemplada pelas autoras para compor a unidade quatro e corroborar para o conhecimento e ampliação do uso dos pronomes. Tal habilidade é importante porque está relacionada à prática de linguagem produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) e objetiva que o aluno utilize em seus textos, recursos de

referenciação, tais como os pronomes, para substituição lexical. Sendo necessário verificar se tal habilidade é proposta na unidade cinco.

Quanto aos objetivos delineados pelas autoras, para unidade quatro, estão, no âmbito mais geral, localizar informações explícitas e implícitas nos textos que abordam os pronomes; e, de um modo mais específico, perceber que as formas verbais se referem a pessoas; identificando os pronomes pessoais e seus usos.

Na unidade cinco, manual do 4º ano, foram propostas duas habilidades que envolvem a classe de palavras pronome, cujos códigos são (EF35LP06) e (EF35LP14). Tais habilidades também foram propostas na unidade quatro; sendo assim, já foram citadas e definidas.

Na unidade seis, manual do 5º ano, a primeira menção do pronome pessoal do caso reto (PP) é encontrada na página 202 e está vinculada ao conteúdo principal, a classe de palavras verbo. Na questão 04b o pronome pessoal nós, de 1ª pessoa do plural, está vinculado à reescrita dos verbos na forma imperativa, e se é solicitado que o apelo realizado a partir do emprego desses verbos, seja dirigido à pessoa do discurso nós. A seguir há uma tentativa de definição dos pronomes pessoais, a partir do uso da palavra pronomes, destacada no gênero quadrinhos.

O estudo pronomes pessoais segue até a página 205, atividade seis. Logo abaixo, nessa página, é iniciado o estudo dos pronomes de tratamento, percorrendo até a página 207. Verificamos que na página 203, é apresentado um quadro com as pessoas do discurso e suas formas plurais e são atribuídas a cada uma delas funções espaciais e referenciais.

Esse levantamento mostrou que na unidade cinco, houve uma maior ocorrência dos pronomes pessoais, entretanto, os pronomes demonstrativos não foram abordados.

No que se refere à classe de palavras pronome, a BNCC sugere para o 5º ano, as habilidades sob os códigos (EF15LP06) e (EF05LP27). A primeira habilidade está voltada para a flexão dos pronomes nas modalidades escrita e oralidade, e para a concordância entre verbos e pronomes. A segunda visa a utilização dos pronomes para a produção textual, como um recurso coesivo e anafórico, articulando as relações de sentido, sejam elas temporais, causais, opositivas, conclusivas ou comparativas, tendo em vista um nível apropriado de informatividade. (BNCC, 2018). As autoras dos livros didáticos elegeram essas duas habilidades para compor os objetivos propostos

na unidade cinco, ainda que a habilidade sob o código (EF15LP06), já tenha sido utilizada na unidade quatro, no livro do 4º ano.

Quanto à unidade seis, é citada a habilidade que objetiva do aluno, ao produzir um texto, a utilização de recursos pronominais e de articuladores de sentido, com um nível apropriado de informatividade, mas essa habilidade não foi solicitada aos alunos nas atividades que abordam sobre os pronomes pessoais e demonstrativos. Sendo referenciada, repetidamente, a habilidade sob o código (EF15LP06). Enfatizamos também que as habilidades sob os códigos (EF15LP06) e (EF05LP27) são as únicas, na BNCC, direcionadas ao estudo dos pronomes no 5º ano.

Dando continuidade ao delineamento metodológico, baixamos os PDF dos livros didáticos do 4º e 5º anos, localizamos as atividades linguísticas nas quais aparecem os pronomes pessoais do caso reto e os pronomes demonstrativos e printamos essas sequências e atividades linguísticas. Tais imagens foram salvas em um arquivo do *Word* e na sequência incorporadas à seção destinada à análise e levantamento dos dados.

Na seção das análises, realizamos a descrição de sete sequências de atividades e analisamos 14 atividades linguísticas que abordavam os pronomes pessoais e demonstrativos. Entre uma análise e outra evidenciamos algumas orientações metodológicas em relação aos processos de ensino e aprendizagem dos pronomes e propomos algumas sugestões aos docentes. Essas atividades foram analisadas à luz das teorias funcionalista, linguística textual e os estudos metalinguísticos.

## **SEÇÃO 3**

### **3 O LIVRO DIDÁTICO E OS LIVROS DA COLEÇÃO ÁPIS**

#### **3.1 O livro didático e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**

Antes de iniciarmos a categorização dos documentos investigados nesta pesquisa, quais sejam, os manuais e livros didáticos do português, da coleção Ápis, para o 4º e 5º anos, convém destacarmos a importância do material de apoio livro didático, para a práxis do professor de Língua portuguesa. Ainda trataremos sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o papel da Base Comum

Curricular – BNCC para a área de linguagens e o componente curricular Língua Portuguesa.

O século XXI possibilitou o surgimento de diferentes ferramentas tecnológicas em apoio ao trabalho do professor, seja no contexto *online* ou presencial, mas nenhuma delas parece otimizar o tempo em sala de aula, do que o livro didático; pois reúne, em um único espaço, conteúdos, atividades e imagens. Informações necessárias e importantes ao aprendizado dos estudantes, e que exigem do professor novas abordagens e metodologias, a fim de tornar o conhecimento mais atrativo e possibilitar o protagonismo dos alunos.

Conforme observamos, o livro didático é um material de apoio de grande importância nas mãos de um professor, pois, quando bem utilizado, pode resultar não apenas em uma simples transmissão de conhecimento, mas na troca de informações entre professores e alunos, e os pares. Também, na (re)formulação de conceitos, de objetivos e de exercícios previamente propostos, incorrendo em uma aprendizagem mais funcional e significativa, que possibilite: “[...] a interação entre a língua e as estruturas cognitivas”, buscando explicar as formas e os significados das palavras e das construções [...]” (CASTILHO, 2012, p. 36). Em vista disso, os processos de ensino e aprendizagem devem estar embasados por teorias linguísticas funcionais-cognitivas e que estimulem o raciocínio dos estudantes.

É um material de apoio à prática do professor e faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); que a partir de 2017, passou a ser definido como Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); mudança essa instituída pelo Decreto nº 9.099. A partir desse programa são avaliadas e disponibilizadas obras didáticas, literárias, pedagógicas e outros materiais de apoio à prática do professor. Em tese, a distribuição desses materiais ocorre de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais e municipais.

Para além disso, o PNLD tem assegurado que professores e estudantes dos níveis iniciais e finais dos ensinos Fundamental e Médio, de escolas públicas, tenham acesso ao livro didático, colaborando para o seu uso dentro e fora do contexto de sala de aula. Em relação as principais metas e que se constituem objetivos do PNLD, encontram-se:

I- aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação; II- garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – UFAL

(documento deve ser impresso em frente/verso, após as assinaturas para

utilizado nas escolas públicas de educação básica; III- democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; IV- fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; V- apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e VI- apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2020).

Ademais, mesmo em um contexto social em que as tecnologias têm perpassado diferentes setores da sociedade, é possível notar que um número significativo de professores, ao ministrarem suas aulas, ainda utilizam o livro, sobretudo o livro impresso, como material de trabalho, especialmente na esfera pública, na qual muitas escolas carecem de computadores, bibliotecas, acesso à internet, dentre outros recursos necessários à atuação docente. Diante disso, o livro didático físico ou digital, em muitos lugares “[...] constitui-se se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante” (BEZERRA, 2003, p. 35).

Segundo os autores Emmel e Araújo (2012, p. 01), desde a década de 80, há no Brasil um aumento significativo e constante de pesquisas e publicações, focadas sobre o livro didático. Significa que autores como: “Faria (1984); Freitag; Motta; Costa (1987); Geraldo (1993); Silva (2000); Fracalanza (2006); Lopes (2007)”, em diferentes contextos, percebem a importância desse instrumento de trabalho para a formação educacional de professores e alunos.

Outra característica pertinente e vantajosa em relação ao livro didático é que ele geralmente contempla uma variedade de gêneros textuais, e estes além de terem um lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, cumprem uma importante função quanto aos aspectos comunicacionais, interativos, sociais, e em relação ao conteúdo que se deseja abordar. Conforme Marcuschi (2010, p. 19), os gêneros textuais “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.” São, portanto, uma ótima porta de entrada para criação de atividades que estimulem à fala, à escrita, à interpretação e à pesquisa, propiciando diferentes usos da língua.

Sem dúvida, quanto mais conhecermos esse instrumento de trabalho, mais saberemos utilizá-lo adequadamente, e, extrairemos dele, o que for necessário e adequado aos processos de ensino e aprendizagem. Pois estamos diante de um objeto relevante, que necessita de investigação e análise.

### **3.2 A Base Comum Curricular e a Língua Portuguesa**

A consulta à Base Nacional Comum Curricular – BNCC é necessária, por ser esse um documento normativo, que propõe uma discussão mais atual e define “as aprendizagens essenciais” que os estudantes devem ter no decorrer da Educação Básica, assegurando-lhes dez competências gerais para o desenvolvimento escolar. Essas competências ainda que estejam interrelacionadas, também se dividem a fim de oferecer um tratamento didático às três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), possibilitando que os alunos construam conhecimentos, desenvolvam habilidades e tenham uma formação baseada em atitudes e valores, conforme assegura a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BNCC, 2018).

Em relação ao Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica, ao longo dos Anos iniciais, verificamos que há na BNCC (2018) uma preocupação quanto à progressão do conhecimento dos alunos e a consolidação das aprendizagens anteriores, ocorridas, na educação infantil, bem como que sejam ampliadas as práticas de linguagens.

No tocante à área de linguagens, componente curricular Língua Portuguesa, são considerados quatro eixos para o Ensino Fundamental – Anos iniciais, 1) a oralidade (aprofundamento do conhecimento e uso da oralidade); 2) a análise linguística/semiótica (onde ocorre a sistematização da alfabetização nos dois primeiros anos, e nos três anos seguintes, a observação das regularidades e análise do funcionamento da língua e de outras linguagens, bem como os efeitos discursivos); 3) a leitura/escuta (há a ampliação do letramento, por meio de estratégias de leitura em textos de nível mais complexos e 4) Produção textual (progressão das estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. Essas quatro práticas de linguagem estão inseridas em cinco campos de atuação, campo vida cotidiana, campo artístico literário, campo vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa.

A BNCC ainda considera para o componente Língua Portuguesa, a perspectiva “enunciativa-discursiva de linguagem”, reconhecida em outros documentos, como o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nessa proposta o texto é concebido como unidade central de trabalho, relacionando-o “[...] a seus contextos de produção, desenvolvimento de habilidades e ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos [...]” (BRASIL, 2018, p. 67). Mais que isso, à luz do que foi apresentado nos PCN, o texto da BNCC ganha notoriedade

[...] na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerados a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (p. 67).

Diante do considerado, compreendemos que o trabalho com a língua, o funcionamento dos elementos linguísticos e as práticas de linguagens utilizadas, dependerão da utilização do texto como a base de todo processo, inserindo assim a criança no universo da cultura escrita.

Em suma, a Língua Portuguesa é abordada na BNCC não apenas como um mero código ou sistema de regras a serem desvendados, mas, sobretudo, com o propósito de possibilitar que a criança e o adolescente, no Ensino Fundamental, sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens em diversos contextos usuais.

### **3.3 Caracterização de livros didáticos da coleção Ápis**

#### **3.3.1 Panorama geral dos livros do 4º e 5º anos de Língua Portuguesa**

Para realização desta pesquisa, tomamos como base os manuais dos professores e os livros didáticos do português, da coleção Ápis, adotados em turmas do 4º e 5º anos, em escolas públicas municipais de Maceió – AL, durante o quadriênio 2019 a 2022.

O manual do professor e o livro didático do aluno, referente ao 4º ano, possui, cada um, 288 páginas. Em relação ao do 5º ano, cada um dos exemplares contém 304 páginas. Esses livros foram confeccionados pela editora Ática, estão na 3ª edição, e têm como autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de carvalho Marchezi (2017).

Elegemos os manuais e livros didáticos da coleção Ápis porque possivelmente muitos professores da rede municipal de Alagoas utilizam esses materiais em suas aulas, constituindo, na maioria das vezes, o principal e mais acessível suporte de trabalho. Além disso, estão incluídos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), disponíveis para consulta no formato PDF e podem ser consultados no formato digital, no *site* da editora Ática.

Quanto à estrutura geral dessa coleção, as autoras mencionam que ela é composta por cinco volumes. Os dois primeiros volumes enfatizam a inserção do aluno em práticas sociais letradas, organizam e sistematizam os processos iniciais de apropriação do sistema de escrita. O terceiro volume aumenta o grau de complexidade desses processos iniciados, e no 4º e 5º volumes, há a intensificação do exercício das habilidades de leitura e escrita, assim como a reflexão sobre os fatos linguísticos mais complexos, com a abordagem de estudos gramaticais específicos.

Os volumes da coleção estão organizados em introdução (estruturada a partir de um tema); unidades; o desenvolvimento das unidades (estruturado em torno de um gênero textual) e seções das unidades (contendo uma abertura em cada unidade) (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 24). Não há regularidade quanto ao título das seções podendo haver títulos diferentes.

Os manuais e livros didáticos escolhidos para a análise, estão divididos em duas partes, geral e específica. Para o 4º e 5º anos, a parte geral inclui os princípios gerais, a coleção de Língua Portuguesa (LP) e a Base Comum Curricular; os fundamentos teóricos, que se referem aos gêneros textuais centralizados; a formação do leitor fluente e proficiente; o letramento; as práticas de oralidade e de escuta, as práticas de escrita, as práticas de análise linguística, interdisciplinaridade e intertextualidade; avaliação; a estrutura geral da coleção e sugestões de leitura para aprofundamento do professor.

Em relação à parte específica, são apresentadas a estrutura específica; o quadro de conteúdos; as oficinas do projeto de leitura; as habilidades abordadas; a bibliografia e a reprodução do livro do estudante no tamanho reduzido. O quadro de conteúdos apresenta unidades/gêneros já demarcados (especificando oito tipos diferentes de gêneros textuais); textos/leitura/interpretação de textos (com seus respectivos títulos autores, fontes), e duas práticas de oralidade, denominadas, conversa em jogo e gênero oral e uma prática de produção. Para cada prática há um gênero textual específico.

Ainda sobre a parte geral, no livro do 5º ano as autoras apresentam um projeto de ensino/estudo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I e delineiam seis propostas, dentre elas: favorecer a apropriação do sistema de escrita pelos alunos; favorecer apropriação de instrumentos que ajudarão os alunos a desenvolver competências suficientes para atender às necessidades que se apresentam em diversas circunstâncias de uso da língua – lendo, escrevendo, ouvindo e falando –,

inserindo-os em situações reais de comunicação e desenvolver enfaticamente o eixo letramento, pois relaciona os propósitos de domínio do sistema de escrita com o universo cultural/histórico/social em que a língua está inserida.

As autoras também apresentam princípios que norteiam a proposta metodológica, explicitando as competências específicas definidas pela Base Comum Curricular – BNCC, em sua 3ª versão, quanto a meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, para que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, na construção de textos orais e escritos coerentes, em contextos interativos diferenciados, visando a apropriação de conhecimentos e recursos linguísticos. Nesse sentido, no livro do 5º ano, descrevem os eixos oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, eixo educação literária, para o desenvolvimento das competências gerais e específicas e dos objetos expressos nos textos da BNCC.

Quanto aos conhecimentos sobre a língua e os estudos gramaticais, as autoras pretendem desenvolver conteúdos que favoreçam o desenvolvimento de atividades em situações reais (em textos escritos ou orais), que consolidem a apropriação do sistema alfabético, para que o aluno entenda e se aproprie dos princípios básicos que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa, e proporcionem a reflexão de conteúdos linguísticos e gramaticais, semânticos, sintáticos e morfológicos. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017). Salientam ainda, no livro do 4º ano, na parte em que abordam sobre as práticas de linguagem, em específico, as práticas de escrita, que a principal proposta da coleção é

Estimular a produção de textos, de modo gradativo e adequado à fase de aprendizado e a situação de produção, com base nos gêneros textuais estudados nas unidades. Essa concepção norteará a organização de sequências didáticas que privilegiem as condições de produção de textos. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 27).

Na sequência, no manual do professor, exemplar do 4º ano, há um quadro geral da coleção que informa como estão organizados os eixos já mencionados e nos possibilita verificar quais são os conteúdos relacionados aos estudos sobre a língua. Nesse quadro, para o 4º e 5º anos, dentre os 12 conteúdos citados, estão os ligados à morfossintaxe (parágrafo e organização do texto, substantivos e relações de concordância nominal); ao verbo e a relação de concordância (uso de pronomes, uso de palavras de ligação (coesão)) e aos recursos expressivos (o sentido das palavras, formação de palavras) etc.

Os livros do 4º e 5º anos estão organizados a partir de uma introdução e oito unidades temáticas, e cada uma delas apresenta como título um gênero textual. No livro do 4º ano os gêneros destacados são fábula, notícia, reportagem, carta de reclamação, texto informativo, conto de suspense e mapa e roteiro. No livro do 5º ano, é possível notar os gêneros poema, crônica, texto informativo, artigo de opinião, reportagem, propaganda, conto de adivinhação e texto teatral. Conforme observamos, os gêneros reportagem e texto informativo são mais enfatizados, pois são contemplados nos dois volumes, ainda que as histórias apresentadas nesses textos difiram. Em cada unidade são propostas sequências de atividades, que contemplam um número variado de atividades, podendo oscilar entre duas e nove questões por sequência de atividade.

As oito unidades apresentam diferentes seções e práticas de linguagem. Em relação aos tipos de práticas destacadas nessas unidades e suas ocorrências, são as seguintes:

4º ano inicial: leitura (10); interpretação do texto (10); prática de oralidade (06); e produção de texto (08). Segundo observamos, as práticas e habilidades mais requeridas aos alunos no livro do quarto ano são a leitura e a interpretação; ainda que as demais práticas sejam utilizadas em todas as unidades.

5º ano inicial: leitura (09); interpretação do texto (08); prática de oralidade (08); produção de texto (08). A prática de leitura destaca-se como a principal prática utilizada pelos alunos.

Nos livros do 4º e 5º anos, manuais do professor, as autoras conceituam e definem objetivos para as práticas de análise linguística e textual, separadamente. No entanto, observamos que as atividades relacionadas à prática da análise linguística constam nas oito unidades didáticas; isto é, cada unidade contempla uma atividade de análise linguística. Que pode estar integrada ora a prática de texto, ora as demais práticas. Ainda que segundo as autoras, esteja sempre proposta a partir do subtópico Língua: uso e reflexão. Nesta seção são trabalhados os conteúdos gramaticais e o intuito é ampliar as competências linguística e comunicativa.

Já na seção palavras em jogo, são sistematizados os conteúdos para a apropriação do sistema alfabético da escrita e das regularidades e convenções ortográficas. Podemos notar que as atividades propostas nessa seção e na seção de interpretação de texto, além de incentivar o aluno a exercitar oralmente o que aprende, leva-o a praticar a escrita e a ampliar o seu vocabulário, corroborando, de certo modo,

à prática da análise linguística. Percebemos, então, uma tentativa de integração de diferentes práticas. Sobre este aspecto, quando as autoras do livro explicam sobre a prática da análise linguística/semiótica, elas deixam claro que a ênfase da coleção está no estudo da diversidade de gênero de circulação social na leitura e na produção oral e escrita, pois na visão delas

[...] o estudo gramatical é sempre situado nesses contextos e se fundamenta e se fundamenta no princípio de que a competência comunicativa do usuário da língua supõe muito mais que o simples domínio das regras. Antes deve ser compreendido não só como o entendimento do modo de organização dos enunciados supostos nos diversos usos da língua como também a reflexão sobre como funcionam as regras e convenções de usos formais da língua que darão o suporte às práticas de leitura, escrita e oralidade. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 17).

Nessa citação as autoras mencionam a frase “diversos usos da língua” e aludem, em uma nota de rodapé, ao estudo realizado pelas autoras Neves; Kassab-Galvão (2014). Consultando esta fonte primária, em síntese, as duas pesquisadoras dizem que é na escola que “todas as modalidades têm de ser valorizadas [...] cabe à escola oferecer ao usuário da língua materna o que, fora dela, ele não tem: o bom exercício da língua escrita e da norma-padrão [...]” (2014, p. 94-95).

Encontramos nas páginas finais dos livros, bibliografias que fazem referências a pesquisas voltadas para uma abordagem reflexiva e funcional do ensino de Língua Portuguesa, como as das autoras Angela Kleiman (1995; 1999), Maria Helena de Moura Neves (1999), e os autores que propõem uma discussão sobre os gêneros textuais; quais sejam, Koch (1990; 2002) e Marcuschi (2007; 2008). Ademais, são citados documentos norteadores, como o PCN (do primeiro ao quarto ciclo do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Tendo em vista essa pluralidade de autores e tomando como base as partes geral e específica (nas quais as autoras abordam sobre a coleção), observamos que as autoras não adotaram uma única perspectiva teórica no planejamento dos conteúdos e para construção das unidades.

Portanto, as informações mencionadas nessa caracterização visam apresentar um panorama de alguns princípios, fundamentos teóricos, conteúdos e atividades que nortearão o trabalho do professor em sala, assim como destacar algumas práticas de linguagem que poderão ser utilizadas pelos alunos, para o estudo reflexivo da língua, a (re)escrita e a produção textual, corroborando assim, em tese, para a aprendizagem dos pronomes.

## SEÇÃO 4

### 4 ANÁLISE DO *CORPUS* E RESULTADOS

#### 4.1 Procedimentos em relação às análises

Esta seção está destinada à descrição das sequências de atividades e à análise das atividades linguísticas que abordam sobre os pronomes pessoais do caso reto e os pronomes demonstrativos, bem como para divulgação dos resultados obtidos dessas análises.

As sete sequências descritas e as 14 atividades analisadas foram extraídas dos manuais dos professores e livros dos alunos, para o 4º e 5º anos, da coleção *Ápis* e podem ser encontradas nas unidades quatro, cinco e seis desses exemplares. Tais livros foram adotados por escolas públicas municipais de Maceió, para o componente curricular Língua Portuguesa, Ensino Fundamental – Anos iniciais.

Como forma de organização e para melhor descrever e analisar os dados levantados sobre a classe de palavras pronome, inicialmente serão descritas e analisadas as sequências e as atividades linguísticas do livro didático do 4º ano, e, após isso, será adotado um procedimento semelhante em relação ao livro didático do 5º ano.

Entre uma análise e outra, serão analisadas algumas orientações metodológicas fornecidas pelas autoras Borgatto; Bertin e Marchezi (2017), aos professores, quanto à abordagem dos pronomes. Também, quando oportuno, forneceremos sugestões de atividades a fim de promover, ainda mais, o ensino e aprendizagem dessa categoria gramatical.

Ressaltamos que no momento da análise, as sequências de atividades não foram enumeradas segundo a ordem em que aparecem nos livros, mas seguindo a ordem em que foram sendo selecionadas nesses exemplares. Tomamos como critério também, priorizar as sequências que foram contempladas nas práticas de linguagem de análise linguística e de (re)escrita/prática textual. Outro aspecto considerado, é que tais sequências buscassem abordar os pronomes em diferentes situações de uso.

Ademais, é possível observar nos subtítulos das análises, que essas sequências foram agrupadas de duas em duas e vinculadas às unidades e livros dos quais fazem parte. Também limitamos, em no máximo três, o número de atividades analisadas em cada sequência. Mais do que isso, a numeração atribuída em cada

uma das atividades continuará igual à que foi proposta pelas autoras Borgatto, Bertin e Marchezi (2017), nos exemplares. A fim de facilitar a consulta dessas e de outras informações por parte do leitor, buscamos divulgar as páginas e ilustrações nas quais essas atividades são abordadas.

## **4.2 Sequência introdutória e sequência um- unidade quatro- livro do 4º ano**

A sequência introdutória pode ser encontrada nas páginas 117 a 119, unidade quatro, livro do 4º ano, manual do professor e contempla sete atividades de compreensão textual. Vale ressaltar que, logo de início, na atividade um, as autoras já intencionam que os alunos estabeleçam relações entre os detalhes da imagem disposta na página 116, uma carta pessoal de reclamação, e os possíveis sentidos que esses trazem para a história, ao identificarem o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos gráfico-visuais, em textos de caráter multissemióticos.

Dito de outro modo, os discentes deveriam observar a relação entre texto verbal (as informações que acompanham a imagem) e o texto não verbal (recurso visual). Possivelmente as autoras esperam que os alunos realizem a descrição de tal recurso; escrevam textos de cunho pessoal ou forneçam respostas a partir das referências e inferências extraídas desses recursos. Em relação aos pronomes, parece haver uma perspectiva de abordá-los como componente de retomada e para o encadeamento dos sentidos produzidos entre imagem e texto.

Além disso, das sete atividades propostas na sequência introdutória, apenas a atividade seis faz referência, em específico, aos pronomes pessoais do caso reto, sendo tal atividade escolhida para a análise.

A sequência de atividade um é proposta nas páginas 128 e 129 e nela é abordada a classe de palavra verbo como marcador de tempo. Essa sequência é composta por três atividades iniciais e mais três destinadas às práticas de leitura e escrita. Contempla ainda enunciados que solicitam aos alunos que complementem os espaços com o pronome ao qual o verbo se refere. Também releiam e observem as mudanças ocorridas com o verbo quando se troca o pronome. Dessa sequência, escolhemos, portanto, para a análise, as atividades dois e três.

### **4.2.1 Análise da atividade seis- da sequência introdutória**

#### **Ilustração 1 - Recorte da atividade seis, unidade quatro, livro do 4º ano.**

Pró-Reitoria de Pesquisa d Pós-Graduação – UFAL  
(documento deve ser impresso em frente/verso, após as assinaturas para

**6** Releia o trecho a seguir e responda às questões.

[...] não devemos nos esquecer de que são **ELES** que vivem me acordando [...]

a) A quem Sam se refere quando escreve “ELES”?

Aos vizinhos.

b) Sam parece culpar essas pessoas por ele ter uivado. Que motivo ele aponta?

Diz que é acordado pelo aspirador barulhento que os vizinhos ligam todas as tardes.

c) Por que Sam usou letras maiúsculas: “ELES”?

Para dar destaque a quem está se referindo, além de deixar mais forte, intensificar a ideia de que a culpa de seus uivos é dos vizinhos, e não dele.

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2017, p. 118).

Sobre a atividade seis, acima ilustrada, as autoras Borgatto; Bertin e Marchezi (2017) objetivam que os alunos além de desenvolverem as habilidades de interpretação e compreensão de texto, também exercitem a oralidade e a escrita. Inicialmente propõem aos estudantes, a utilização de uma palavra que funcione como referente, qual seja, o pronome pessoal masculino “ELES”, de 3ª pessoa do plural. Porém as autoras não buscam extrair previamente dos alunos, o que eles já conhecem sobre esse tipo de pronome. Haja vista que a classe de palavras pronome já vem sendo abordada nos cinco volumes da coleção Ápis, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e teria seu estudo intensificado, nos livros do 4º e 5º anos, tendo em vista a habilidade mencionada na BNCC, sob o código EF35LP06, que objetiva a identificação e concordância entre algumas classes de palavras. Assim sendo, conforme observamos, os alunos já detêm um certo nível de conhecimento em relação a essa categoria gramatical.

Na atividade seis, anteriormente ilustrada, na alternativa a é solicitado aos estudantes que releiam o trecho: “[...] não devemos esquecer de que são ELES que vivem me acordando [...]”, parte integrante do gênero carta pessoal de reclamação, a seguir ilustrado, e na sequência respondam as alternativas a, b e c. Na primeira alternativa é perguntado aos alunos a quem Sam, personagem responsável pela escrita da carta, refere-se, quando escreve a palavra ELES. Os discentes poderiam mencionar como resposta, “os vizinhos”.

Na continuidade verificamos que antes dos estudantes terem acesso ao estudo dos pronomes, já poderiam estabelecer conexões com uma outra classe de palavras,

o substantivo, e de forma implícita, perceberem as relações de concordância e proximidade entre o pronome e o substantivo. Observamos também que há um esforço por parte das autoras, de que os alunos tomem conhecimento da existência do pronome pessoal “Eles” e sua contribuição para recuperação entre partes de um texto. Sem que fosse necessário para isso, definir ou conceituar tal pronome; desvinculando-se, nesse caso, de uma perspectiva gramatical tradicional, onde “[...] os conteúdos gramaticais como objetos de ensino, são abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa” (Santos; Riche; Teixeira, 2013, p. 76). Possivelmente, tal abordagem que inclui o uso da classe de palavras pronome, pode contribuir, no decorrer dos estudos e das atividades, para que os estudantes forneçam respostas ou construam textos, nos quais os pronomes também estejam presentes. Abaixo ilustramos imagem do gênero carta de reclamação, do qual os alunos deveriam recorrer, para responderem as atividades.

## Ilustração 2- Recorte do texto proposto no início da unidade quatro, livro do 4º ano.

### Leitura 2: carta pessoal de reclamação

Cara sra. Leroy



- moderado: controlado, sem excesso.
- conviver: viver junto com outros, próximo, com contato constante.
- alarmada: assustada, em sobressalto.

6 de outubro

Cara sra. Leroy,  
 Os vizinhos se queixam mesmo de meus vizos? É difícil imaginar. Primeiro, porque não vivo tanto assim. A senhora esteve fora nasquelas noites, então não tem como saber, mas, acredite, fui bastante moderado. Segundo, não devemos nos esquecer de que são ELES que vivem me acordando no meio da tarde com aquele apitador barulhento. Costumo dizer que todos temos de aprender a conviver em harmonia.  
 Minha vida aqui continua um paralelo. A senhora não acreditaria nas coisas que acontecem na lanchonete.

Sinceramente seu,  
 Sam

P.S. Não quero deixá-la alarmada, mas a ideia de uma fuga passou-me pela cabeça!

Mark Teague. Cara Sra. Leroy: cartas da Escola de Obediência. Tradução de Cássio de Arantes Leite. São Paulo: Globo, 2004. p. 14.

116 UNIDADE 4

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi, (2017, p. 116).

Na alternativa a, da atividade seis, um aspecto relevante em relação a abordagem dos pronomes, é que o pronome pessoal ELES se configura como termo de retomada do substantivo “vizinhos”, já introduzido no texto, dando origem, segundo

Koch e Elias (2011, p. 131) “[...] as cadeias referencias ou coesivas, que são responsáveis pela progressão referencial do texto [...] referenciação<sup>4</sup> sempre descrita na literatura linguística por pronominalização (anafórica ou catafórica) de elementos textuais [...]”. Em vista disso, ainda que de forma breve, o pronome pessoal “Eles” poderia ter sido abordado não apenas como um termo de substituição, mas como um elemento fórico, ou seja, para referir-se aos elementos do texto. Ainda, para a retomada de algumas ideias do texto; desenvolvendo assim, nos alunos, a habilidade de código (EF35LP14), direcionada ao aprendizado dos pronomes como elemento anafórico. Ficando assim, a cargo de um professor atento e reflexivo, tal abordagem.

Ainda sobre a atividade seis, na alternativa c é solicitado aos alunos que justifiquem o fato de o personagem Sam ter escrito o termo ELES com letras maiúsculas. Uma resposta possível, apresentada no manual do professo para o 4º ano, seria a seguinte: a de que Sam fez isso para destacar a pessoa na qual estava se referindo, e deixar mais forte ou intensificar a ideia de que a culpa de seus uivos é dos vizinhos. Entretanto, a depender do conhecimento e entendimento dos alunos, em relação ao uso dos pronomes pessoais; enquanto elemento fórico, bem como sobre os diferentes empregos da letra maiúscula, possivelmente essa resposta fosse mencionada. Portanto, a fim de se conhecer outras possibilidades de respostas, é necessário um estudo *in locus*, a ser realizado em uma próxima pesquisa.

No tocante ao uso dos pronomes, a partir do gênero carta de reclamação (ilustrado na p. 66), para que os alunos forneçam uma justificativa que atenda ao solicitado no enunciado da atividade seis, necessitariam retomar a leitura dessa carta, a fim de terem acesso ao contexto. Pois o trecho proposto na atividade foi desvinculado do seu contexto discursivo. No entanto, os alunos não recebem tal direcionamento, pois as autoras solicitam aos estudantes que releiam apenas um “trecho” da carta, quando os estudantes deveriam reler todo o texto. Na verdade, a carta deveria ter sido exibida logo acima da atividade. Pois nesse gênero textual aparecem outras pessoas do discurso e/ou referentes, com designação de pessoas (os vizinhos e a sra. Leroy), e um animal (Sam). Este último apresenta ações próximas a dos humanos; podendo assim, dificultar, o fornecimento da resposta e/ou à localização do referente solicitado. Sobretudo em uma sequência de atividade que

---

<sup>4</sup> Denomina-se referenciação as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que denomina progressão referencial (KOCH & ELIAS, 2011, p.123).

objetiva, logo na abertura da seção, que os estudantes utilizem as habilidades de interpretação e escrita. Assim sendo, em se tratando de uma atividade de análise linguística, os alunos necessitariam visitar o texto para localizarem o que se pede.

#### 4.2.2 Análise das atividades dois e três- da sequência um

### Ilustração 3- Recorte da atividade dois, unidade quatro, livro do 4º ano.

- 2** As frases a seguir foram extraídas da carta ao Lobo e da carta de Sam. Leia-as e circule no quadro a palavra que indica a pessoa a que os verbos destacados estão se referindo.

**Escrevemos** a Vossa Senhoria em nome da nossa cliente [...]

Não **devemos** nos esquecer de que são ELES que vivem me acordando [...]

eu	<b>nós</b>	vocês	eles	elas
----	------------	-------	------	------

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2017 p. 129).

Na atividade dois, acima ilustrada, os verbos “escrevemos e devemos” estão destacados em duas frases propostas e relacionados ao pronome pessoal de primeira pessoa do plural (nós). Ainda nessa atividade, é solicitado aos alunos que circulem a palavra ou pronome que indica a pessoa a qual os verbos destacados estão se referindo.

Na continuidade, na página 129, na questão três, abaixo ilustrada, é proposto aos estudantes que observem os verbos fui, fomos e foram, destacados em três frases, e a seguir escrevam ao lado de cada uma dessas frases a pessoa a que o verbo se refere. As possíveis pessoas ou pronomes seriam, eu, nós, eles e vocês, nessa mesma ordem.

### Ilustração 4 - Recorte da atividade três, unidade quatro, livro do 4º ano.

3 Observe os verbos destacados nas frases. Depois, escreva em cada uma a pessoa a que o verbo se refere.

a) [...] acredite, **fui** bastante moderado. **Eu.** \_\_\_\_\_

b) ... acredite, **fomos** bastante moderados. **Nós.** \_\_\_\_\_

c) ... acredite, **foram** bastante moderados. **Eles/Vocês.** \_\_\_\_\_

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2017, p. 129).

Conforme se observa nas orientações metodológicas, do manual para o 4º ano, novamente as autoras intencionam que os alunos utilizem a habilidade de código (EP04LP06) – para identificarem e estabelecerem concordância entre as classes de palavras verbo e o pronome pessoal – bem como prepará-los para a produção textual.

Verificamos que na atividade dois, há um esforço por parte das autoras Borgatto; Bertin e Marchezi (2017), de que os alunos estabeleçam uma relação de concordância entre as categorias gramaticais verbo e pronome. Ademais elas buscaram variar as pessoas as quais os tempos verbais se referem. Entretanto, as ações propostas aos alunos, a partir dos enunciados, como as de ler, circular e indicar, não buscam estimular nos alunos reflexões efetivas acerca do uso dos verbos em relação às pessoas ou seres aos quais eles se referem.

Na atividade dois, acima ilustrada, ainda que os verbos propostos estejam destacados em negrito, tal atitude apenas possibilita aos alunos que olhem para esses verbos e busquem os pronomes para representá-los. A depender do aluno, ele poderia, de forma mecânica, fornecer a resposta apenas por consultar um dicionário ou visitar algum *site* na *internet* e escrever essa informação no livro. Tal abordagem, portanto, não visa estimular uma abordagem efetiva acerca do uso das categorias verbo e pronome. Cabendo ao professor intervir e estimular algumas reflexões.

Na atividade três, já ilustrada, embora o enunciado solicite aos estudantes que escrevam cada um dos referentes pronominais, tal proposta também não possibilitou uma abordagem efetiva sobre o uso dos pronomes, conforme objetiva a seção inicial, que encabeça a atividade. Além disso, há um esforço por parte das autoras de que os alunos percebam mais explicitamente os significados produzidos entre as variações verbais e as referências pronominais, pois as frases utilizadas como exemplos e/ou alternativas, estão relacionadas aos gêneros textuais carta ao Lobo e carta de Sam.

Entretanto, novamente os estudantes não são direcionados a leitura desses textos. Sendo necessário vincular a relação entre as frases propostas aos alunos e os gêneros utilizados na atividade. Em se tratando da função do texto e a estreita vinculação entre frases e texto, as autoras Santos; Riche e Teixeira (2013, p. 17), afirmam:

O texto é considerado elemento de interação, marcado pela coesão entre seus elementos e pela sua coerência interna/externa. Uma sequência de frases não pode, portanto, ser chamada de texto se não houver uma relação de significado entre elas [...]

Porém como tornar o texto um “elemento de interação”, sem que se leve em consideração os contextos discursivos nos quais as frases e classes de palavras (pronomes) estão inseridos? Ainda, em relação às atividades dois, como os estudantes irão encontrar os referentes solicitados nas alternativas dessas atividades, sem que sejam visualizadas as pessoas do discurso, os referentes? Conforme Neves (2006, p. 75)

[...] A referenciação envolve interação, e, conseqüentemente, intenção [...] a primeira noção de referência é a de construção de referentes. Por outro lado, os objetos de discurso vão montar no texto a rede referencial que constitui uma das marcas da própria textualidade, o que leva a segunda noção de referência, que é a identificação de referentes [...]

Tomando como base tal citação, seria interessante que houvesse a reprodução das imagens das duas cartas propostas para realização da atividade dois, ainda que em formatos miniatura, a fim de que estejam mais próximas do campo de visão dos alunos e para que eles possam consultá-las quantas vezes forem necessárias. Pois de acordo com Marcuschi (2008, p. 207) “[...] os gêneros não figuram apenas para ‘enfeite’ e até para distração dos alunos [...]”

As autoras ainda afirmam, nas orientações metodológicas, “que o mais importante é que os alunos percebam a mudança do verbo decorrente da mudança da pessoa” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 129). E como “perceber” ou ter consciência sobre algo, se a percepção em relação a esse “algo” não for aguçada?

Em se tratando ainda da classe de palavra verbo e sua relação próxima com as pessoas do discurso, quais sejam, os pronomes pessoais e suas formas plurais, as autoras sugerem aos professores que realizem uma atividade mais lúdica, de reescrita (p.129), ao utilizarem a letra de uma canção, com o intuito de possibilitar que os estudantes reescrevam ou mudem a pessoa do discurso. Para isso, elas indicam

a canção “Eu sou um coelhinho”, de domínio público, e destacam os verbos de primeira pessoa do singular (dou, sou, fiquei), que ora aparecem sozinhos ora estão acompanhados da 1ª pessoa do discurso (o pronome pessoal singular eu). Propõem também que os alunos mudem essas palavras por pessoas discursivas e tempos verbais de 1ª pessoa do plural; como exemplos, nós-damos, somos; eles- dão, são. Dessa feita, tal abordagem dos pronomes em relação à categoria verbo, não garante que os alunos percebam a língua em funcionamento e venham a refletir sobre as funções e usos dessas classes de palavras.

Nesse sentido, uma possibilidade seria tomar o gênero canção não apenas como ponto de partida, mas para a produção de outros textos, nos quais verbos e pronomes fossem usados para representarem relações próximas, ações diárias, escolhas e discussões sobre o que é mais apropriado usar, a depender do interlocutor e do contexto. Mais que isso, tendo em vista o aspecto cognitivo, Abreu (2013, p.82), afirma:

no momento em que entramos em contato com um texto falado ou escrito, abrimos, imediatamente, dentro de nossas cabeças, pequenos ‘programas *on-line*’ vinculados ao nosso conhecimento de mundo, para atrair sentido a ele. Espaços mentais são, portanto, pequenas parcelas de tempo de curta duração que abrimos, em nossas mentes, para atribuir sentido ao que ouvimos ou lemos [...]

Em síntese, conforme observamos nas propostas de atividades analisadas, os gêneros textuais podem servir sobremaneira para que a atribuição de sentido, em relação ao uso dos pronomes, evidencie-se de forma efetiva.

### **4.3 Sequências dois e três- unidade quatro- livro do 4º ano**

O conteúdo proposto por Borgatto; Bertin; Marchezi (2017), na sequência de atividades dois, páginas 131 a 132, visa iniciar os alunos no uso dos pronomes pessoais para evitar repetições e como recursos de concisão e de coesão (elementos de retomada de termos). Dessa sequência, selecionamos para a análise as atividades um, dois e três, relacionada à habilidade da BNCC sob o código (EF35LP14) e cujo objetivo é que os estudantes identifiquem pronomes anafóricos (pessoas), em textos, a fim de depois utilizá-los na produção textual como recurso coesivo. Portanto, tal solicitação das autoras aos estudantes, está em consonância com a BNCC (2018), para o estudo dos pronomes.

A sequência três é composta por sete atividades, que envolvem as habilidades (re)leitura, interpretação e (re)escrita e a condução da sequência ocorre da partir de três gêneros, uma anedota, uma canção e uma tirinha. As seis atividades que abordam os pronomes pessoais do caso reto, buscam empregá-los em processos de substituição, envolvendo os sintagmas nominais (sujeitos/personagens); de alterações necessárias, entre o pronome pessoal de primeira pessoa do singular (eu) e o pronome pessoal de 1ª pessoa do plural (nós); e a referenciação e identificação dos pronomes. A sequência três inicia na página 133 e finaliza na página 135. Dessa sequência será analisada a abordagem dos pronomes na atividade sete e tomamos como ponto de partida o gênero textual tirinha.

#### 4.3.1 Análise das atividades um, dois e três- da sequência dois

A atividade um, abaixo ilustrada, contempla duas alternativas, ambas direcionadas à prática de (re)escrita. No enunciado dessa atividade as autoras Borgatto; Bertin e Marchezi (2017) esclarecem aos alunos que quando há muitas repetições em um texto escrito, ele poderá perder a qualidade; quer dizer, a lógica, o sentido, a clareza etc. A seguir as autoras solicitam que os estudantes realizem a leitura de um texto, produzido por elas, e a partir disso respondam as alternativas a e b. A alternativa a visa possibilitar que os alunos reescrevam as palavras repetidas no texto e eliminem a expressão “Os três porquinhos”, proporcionando clareza ao texto. Já a alternativa b, poderá viabilizar uma reflexão por parte dos alunos em relação às mudanças ocorridas no texto, a fim de que a repetição de palavras não ocorra.

#### Ilustração 5- Recorte da atividade um, unidade quatro, livro do 4º ano.

**1** Quando há muitas repetições em um texto escrito, ele pode perder a qualidade. Leia em voz alta e observe.

**Os Três Porquinhos** querem processar o Lobo porque **os Três Porquinhos** acham que sofreram um grande prejuízo. O Lobo deverá indenizar **os Três Porquinhos**, porque **os Três Porquinhos** precisam do dinheiro para uma nova casa.

a) Reescreva no caderno o trecho e tente eliminar as repetições desnecessárias, sem perder a clareza do texto. *Sugestão: Os Três Porquinhos querem processar o Lobo porque eles acham que sofreram um grande prejuízo. O Lobo deverá*

b) O que foi feito para evitar a repetição no texto? *indenizá-los, porque precisam do dinheiro para uma nova casa.*  
*Sugestão: Foram utilizados os pronomes eles e (l)os e o verbo precisam sozinho.*

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2017, p. 131).

Pró-Reitoria de Pesquisa d Pós-Graduação – UFAL  
(documento deve ser impresso em frente/verso, após as assinaturas para

Em relação à atividade um, acima ilustrada, a depender do conhecimento adquirido pelos estudantes, nos estudos anteriores, eles poderão ou não, de imediato, reescreverem o texto utilizando os pronomes, pois a proposta também fornece a possibilidade para a utilização de sintagmas nominais e verbais, a fim de as repetições de palavras não ocorram. Tal atividade também possibilita abordar os pronomes como elemento anafórico; entretanto, caberá ao professor, em sala de aula, refletir com os alunos que se o texto já apresenta diferentes sintagmas nominais, seria interessante, a fim de diversificá-lo, a utilização de sintagmas pronominais. Então, partindo da primeira menção do sintagma nominal “Os Três Porquinhos”, cujo núcleo do sintagma é o sujeito explícito Três Porquinhos, os alunos refletiriam sobre quais pessoas discursivas e suas formas plurais melhor representariam os termos destacados nesse trecho, eliminando-os e/ou substituindo-os. Tal reflexão efetiva sobre a escolha e o uso de elementos anafóricos em um texto, é necessária, pois conforme Neves (2006, p. 40),

[...] quando uma oração se constrói com o chamado sujeito exposto, isso tem razões discursivo-textuais: não é porque alguém decidiu, num determinado momento, contemplar uma das ‘subclasses’ de sujeito da Nomenclatura Gramatical Brasileira (sujeito oculto, sujeito simples, etc.) que tal tipo de sujeito aparece, mas porque, nesse ponto do enunciado, um sintagma nominal se faz necessário [...] desse modo também na escolha entre sujeito exposto por sintagma nominal ou por pronome pessoal interfere na organização tópica, já que, como já disse em outro estudo (Neves, 2002), ninguém procede, no caso ‘como se estivesse simplesmente diante de um teste de múltipla escolha’ [...] (NEVES, 2006, p.26).

Pois a intenção não deverá ser apenas a de possibilitar aos alunos o conceito e a reformulação de determinado conteúdo, antes, porém, levá-los a pensar sobre a funcionalidade e a importância dos recursos linguísticos “[...] uma vez que é somente a partir da linguagem em uso e de sua observação e reflexão consciente que se proporciona a compreensão dos recursos expressivos [...] é a partir das escolhas gramaticais que o sujeito se torna capaz de materializar seu discurso [...]” (CLERISI, p. 263; 266, 2021).

### Ilustração 6- Recorte da atividade dois, unidade quatro, livro do 4º ano.

**2** Que pronome pode substituir as palavras destacadas e evitar a repetição no trecho a seguir?

Eu, André e Marta queremos sair mais cedo da escola para comprar ingressos para o jogo do próximo fim de semana. **Eu, André e Marta** não vamos deixar para amanhã porque queremos bons lugares no estádio.

Nós. \_\_\_\_\_

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2017, p. 131).

Na atividade dois, ora ilustrada, o processo de substituição de sintagma nominal por sintagma pronominal, também se faz presente. Entretanto, não se pode desconsiderar a possibilidade de que uma parcela dos alunos, ao invés de escolherem como elemento anafórico, o pronome pessoal de terceira pessoa do plural “nós”, também poderão optar pelo pronome “a gente”, mais comumente utilizado pelos alunos nos contextos informais; ainda que, por vezes, apareça nas produções escritas e seja utilizado por falantes considerados cultos. Indo na contramão do que se espera e se é ensinado pela norma padrão. Pois conforme constatou Ribeiro (2013, p. 20), “[...] o pronome a gente está sendo amplamente utilizado pelos falantes do português brasileiro tanto na escrita quanto na fala, havendo casos em que nós já está quase caindo em desuso, entre as crianças e jovens, por exemplo”.

Partindo para a análise da atividade três, abaixo ilustrada, antes de propor essa atividade, as autoras relembram aos alunos que os pronomes pessoais podem ser empregados para substituir nomes e para ajudar a eliminar repetições em um texto, retomando assim palavras que já foram mencionadas.

### Ilustração 7- Recorte da atividade três, unidade quatro, livro do 4º ano.

Os **pronomes pessoais** podem substituir nomes e ser empregados para ajudar a eliminar repetições em um texto, retomando termos já expressos.



3 Leia com a professora o quadro de pronomes.

Pessoas		Pronomes pessoais	
1ª pessoa	quem fala	eu nós	me, mim, comigo nos, conosco
2ª pessoa	com quem se fala	você vocês	se, si, consigo
	com quem se fala (usado em algumas regiões do Brasil)	tu vós	te, ti, contigo vos, convosco
3ª pessoa	de quem se fala	ele/ela eles/elas	se, si, consigo

Em algumas regiões do Brasil, as pessoas empregam o pronome **tu** no lugar do pronome **você**. Veja:

- **Você** vive de bom humor.
- **Tu** vives de bom humor.

Qual desses pronomes você costuma empregar? Converse com os colegas.  
Resposta de acordo com a região em que o aluno mora.

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2017, p. 132).

No enunciado dessa atividade, se é proposto aos alunos que leiam em conjunto com o professor, o quadro que apresenta tanto as três pessoas discursivas e suas formas plurais como os pronomes pessoais. Verificamos, ainda, nas orientações metodológicas, que a finalidade desse quadro é colaborar para que os estudantes construam aos poucos o conhecimento sobre os pronomes, identificando-os no uso que faz da Língua Portuguesa. Também deverão utilizar de tal conhecimento, para refletirem sobre escolhas de linguagem. É proposto ainda ao professor, que converse com os alunos sobre a variação do uso dos pronomes pessoais, em alguns lugares das regiões norte, nordeste e sul, bem como em cidades como Rio de Janeiro e Santos. Observamos, abaixo, o quadro proposto na questão três e a pergunta referente a este quadro. Tais sugestões, se bem exploradas pelo professor em sala de aula, poderá contribuir para o ensino e aprendizagem dos pronomes em sala de aula.

Pois ainda que essa seja mais uma atividade que objetiva, inicialmente, a identificação dos pronomes, ela também pode suscitar outras possibilidades de usos

da língua. Já que a partir do quadro dos pronomes, por exemplo, é possível citar exemplos mais expressivos e que abordem contextos mais reais em relação ao uso dos pronomes “tu” e “você”. Sendo ainda interessante solicitar aos alunos que investiguem, na prática, os usos desses pronomes em diferentes regiões do Brasil e percebam as variedades linguísticas e culturais existentes; podendo, até mesmo, fazerem pesquisas, lerem outros textos, assistirem vídeos ou escutarem áudios etc., nos quais os falantes expressam suas escolhas em relação aos pronomes pessoais. Para além disso, é oportuno propor aos estudantes atividades que não estejam, de início, vinculadas ao uso dos pronomes como elemento anafórico/de referenciação; porém, depois, envolvê-los em práticas de análise linguística (AL) produção e reescrita de texto, uma vez que a AL está coadunada as demais práticas de linguagem, podendo ocorrer, antes, durante ou depois de uma produção escrita. No tocante à análise linguística como prática de linguagem e as possibilidades que ela oferece, Mendonça (2006, p. 208), afirma:

o que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escretores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Conforme se observa, um professor reflexivo e familiarizado com os diferentes usos dos pronomes, poderá abordá-los tomando como base diferentes contextos, abordagens e temáticas, promovendo assim uma ensino e aprendizagem efetivo dessa categoria gramatical.

#### 4.3.2 Análise da atividade sete- da sequência três

##### **Ilustração 8- Recorte da atividade sete, unidade quatro, livro do 4º ano.**

**7** Circule os pronomes pessoais presentes na tirinha a seguir.  
Ver, nas orientações para o professor, comentário sobre a interpretação da tirinha.

Charles M. Schulz. Minduim. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 9 fev. 2009, p. D4.

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2017, p. 135).

No enunciado da atividade sete, acima ilustrada, as autoras Borgatto; Bertin e Marchezi (2017) solicitam aos alunos que circulem os pronomes pessoais presentes na tirinha. Com o intuito de atenderem ao solicitado na atividade e visando demonstrarem conhecimento sobre o aprendizado dos pronomes, os alunos deverão prestar atenção aos pronomes empregados e observarem as diferentes ocorrências dos pronomes pessoais em cada tirinha. Pois ora poderão notar o posicionamento da primeira pessoa do singular (eu), ora aparece a terceira pessoa do singular (ele); havendo uma integração dessas duas pessoas discursivas, no emprego da primeira pessoa do plural nós, pelo sujeito enunciador; terceiro quadrinho, lado direito.

No que concerne à abordagem dos pronomes, na atividade sete, anteriormente ilustrada, um aspecto que pode ser levado em consideração, em relação às informações do texto, é o seguinte: a quais personagens cada um dos pronomes circulados se refere? Pois temos tanto os dêiticos pessoais “Eu, Ele e Nós”, quanto o pronome possessivo meu, indicando a situação/ação de cada participante. Além do advérbio cedo, posicionando o tempo em que a ação ocorreu, já que o tempo está intrinsecamente relacionado à situação de comunicação. Pois o processo de referência da dêixis “tipos de introduções ou anáforas, só podem ser entendidos se a relacionarmos ao locutor e ao espaço ou tempo em que ele se encontra.” (MARQUESI; PAULIUKONIS; ELIAS, 2017, p. 97).

Mais que isso, a fim de que ocorra o entendimento da dêixis, convém sabermos em qual situação encontra-se o texto; como exemplo, observemos um trecho da tirinha, da atividade sete, quadrinho um: “[...] queremos agradecer por ter me deixado sair mais cedo [...]” (p. 135), e a partir dele observemos as seguintes situações: Quem deixou o personagem sair mais cedo? De quem se trata? Quem é essa terceira pessoa na qual o personagem se refere? Infelizmente, de imediato, não se é possível saber. Ainda, em qual dia o fato ocorreu? Observamos, no primeiro quadrinho da tirinha, que há uma situação dêitica que aponta para alguém e um lugar de ocorrência. Assim sendo o professor precisará se apropriar não apenas do texto verbal, mas da imagem, a fim de explicar aos alunos sobre a posição de cada pessoa do discurso, em relação ao contexto.

No intuito de estimular nos alunos algumas reflexões quanto à utilização dos pronomes e sobre as ideias apresentadas na tirinha acima mencionada, o professor poderá realizar algumas das perguntas anteriormente levantadas e explicitar as situações de comunicação ocorrida a partir da dêixis. Convém também explorar a

imagem do segundo quadrinho, no qual o personagem Clavin aponta com o dedo para o seu cachorro Snoopy (terceira pessoa do singular Ele), indicando diretamente a pessoa no cenário de fala. Com base no exposto, qual seja o direcionamento fornecido pelo professor

[...] o que importa é que, ao compreender um texto, o interlocutor perceberá alguns referentes pela primeira vez naquele texto – são introdutores referenciais. Depois, perceberá que esses mesmos objetos serão retomados de variadas maneiras, o que os faz evoluir e até mudar algumas vezes; essas retomadas são as anáforas os processos de introdução referencial e de anáfora, são, portanto, estratégias sociocognitivo-discursivas de tentativas de estabilização dos discursos no texto [...] (MARQUESI; PAULIUKONIS; ELIAS, 2017, p. 97).

Ainda em relação à atividade sete, nas orientações metodológicas as autoras Borgatto, Bertin e Marchezi (2017) sugerem, que caso os alunos também listem o pronome possessivo “meu”, o professor deverá explicar que esse pronome se refere a primeira pessoa do singular e indica posse. Essa rápida menção sobre um dos pronomes possessivos, dá-se, provavelmente, porque esse tipo pronominal será estudado, mais à frente, na unidade cinco, páginas 159 ao início da página 162. Porém é possível aproveitar tal oportunidade, para se estabelecer uma correlação de sentidos entre o pronome possessivo meu, situado dentro do ambiente de fala, com o pronome pessoal eu, entrelaçando ainda a imagem dos dois personagens.

As autoras sugerem também aos docentes que explorem com os estudantes o humor nessa tirinha, que tenha relação com o conteúdo estudado. Ademais, verifiquem se os alunos percebem se o personagem Snoopy repete o verbo entendemos, usado por Minduim (Charle Brown), enfatizando o estranhamento dele a resposta do seu dono.

Em relação ao gênero tirinha, consideramos também importante que, nos anos iniciais, tomemos tempo para a exploração desse texto de natureza híbrida (com texto verbal e não verbal), pois a coerência entre as formas de linguagem apresentada nesse tipo de gênero,

[...] demanda um trabalho cognitivo tanto por parte do autor quanto do leitor, cujo papel ativo no processo de interação requer preenchimento de lacunas, reconstrução do fluxo narrativo e (re)significação do sentido. A leitura de uma tira não se dá exatamente pela leitura de um quadro após o outro, nem pela identificação do que é dito pelas personagens, mas, principalmente, do que não é dito, do que é recuperado pelo co(n)texto da tira, nas duas linguagens. (LEAL, 2013, p. 14).

À luz desse entendimento, se bem explorado, o gênero tirinha pode favorecer de um modo significativo à abordagem e aprendizagem dos pronomes, tendo em vista,

Segundo Leal (2013), o seu potencial para o processo “cognitivo”, a “(re) significação do sentido” e “a recuperação pelo contexto”.

Ainda verificamos a necessidade de se explorar mais a abordagem dos pronomes a partir desse gênero, visando uma melhor compreensão dos aspectos não explícitos e do que se é “possível recuperar pelo contexto.” Especialmente no que se refere

[...] a presença do dêitico, que por suas características, é acompanhado por elementos de indicação, atitudes, gestos, expressões, faciais ou olhares, na grande maioria das vezes, na grande maioria das vezes, exige compreensão a partir da intrínseca articulação entre, pelo menos dois órgãos dos sentidos humanos, audição e visão (LAVARDA; BIDARRA, 2007, p. 311).

Diante disso, a depender do tratamento que se é fornecido a esse elemento linguístico, ele poderá se tornar um fator facilitador ou complicador para o aprendizado dos pronomes, tanto na escrita como na oralidade. Pois conforme Fragoso (2003, p.13)

[...] as expressões dêíticas servem de construtores de significado, uma vez que são elas que fornecem as dicas para a significação enquanto o discurso acontece. Fato este que comprova que o significado é algo que se constrói no momento da interação, considerando-se os participantes, o contexto em que estão inseridos, e as conexões feitas por eles a partir da criação dos Espaços Mentais.

De um modo geral, ao analisarmos as sete atividades linguísticas, três delas propostas na sequência introdutória e quatro na sequência um dois, observamos que os pronomes pessoais e demonstrativos foram abordados a partir dos gêneros textuais, porém, na maioria das vezes, os trechos trabalhados nas atividades foram retirados dos seus contextos discursivos e propostos aos alunos isoladamente. Ainda que houvesse uma tentativa por parte das autoras de fazer os alunos revisitarem os textos, tal atitude não promoveu a releitura do texto como um todo, tampouco os alunos foram incentivados nesse sentido.

Em relação às habilidades exigidas aos alunos do 4º ano, estão em consonância com as habilidades sugeridas pela BNCC. Ainda que a habilidade sob o código (EF04LP06), tenha sido a mais enfatizada nas atividades linguísticas em que os pronomes pessoais são empregados. Isso resultou em uma abordagem direcionada para a identificação e estabelecimento da concordância entre as classes de palavras verbo e o pronome pessoal, inviabilizando assim o uso efetivo desses pronomes na produção textual e para fins de referência de elementos do texto.

No que concerne à habilidade sob o código (EF35LP14), não foi diferente. Pois verificamos que os pronomes foram abordados mais para a identificação de pessoas/personagens e substituição termos, e em menor escala como elemento anafórico (coesivo e de retomada), não viabilizando um maior entendimento das pessoas que compõem o discurso. Uma vez que as alternativas propostas e as ações solicitadas aos alunos, não contribuíram de forma efetiva, para que os estudantes realizassem reflexões sobre os usos dos pronomes pessoais do caso reto; especialmente quanto aos processos de retomada e em relação à construção de sentidos e significados. A ênfase em relação aos pronomes pessoais recai para a substituição de termos, em detrimento ao processo anafórico/de referenciação.

Por outro lado, as atividades analisadas em relação aos pronomes demonstrativos, não promoveram, de forma efetiva, reflexões e esclarecimentos sobre o processo de sequenciação e referenciação dêitica. Este último processo, por sua vez, se não for levado em consideração, pode dificultar ou facilitar à aprendizagem dos pronomes demonstrativos. Portanto, urge de uma maior exploração desses pronomes nas atividades por nós analisadas.

#### **4.4 Sequências quatro e cinco- unidade cinco- livro do 4º ano**

A sequência quatro está localizada nas páginas 162 a 163 e nela são contempladas duas atividades. A sequência quatro contém três alternativas, a, b e c e a sequência cinco duas, a e b. Logo abaixo da atividade um, há um quadro em que são apresentadas duas frases nas quais os pronomes demonstrativos este e esse estão destacados em negrito. Nelas, foi mostrado o emprego do pronome “Este”, como referente do termo avião, e “Esse” como pronome que pode ser usado para substituir tal substantivo citado. Para que respondam essas alternativas, os alunos também deverão tomar com base, duas tirinhas, uma cujo personagem principal é Calvin, e a outra protagonizada por Hagar. Dessa sequência serão analisadas as duas atividades propostas.

A sequência cinco contempla quatro atividades e está situada nas páginas 164 a 166. No cabeçalho da atividade um as autoras Borgatto, Bertin e Marchezi (2017), propõem aos alunos a leitura de duas tirinhas e que respondam três alternativas. As alternativas a e c estão atreladas aos pronomes demonstrativos, “Esses e Isso”, ambos de natureza anafórica. Enquanto na alternativa b, é retomado o emprego do

pronome pessoal “Eles”, de 3ª pessoa do plural. Dessa sequência serão analisadas as atividades um e dois.

#### 4.4.1 Análise das atividades um e dois- da sequência quatro

Para que respondam à alternativa a, da atividade um, os alunos precisam voltar à atenção à leitura dos dois primeiros quadros da tirinha. Assim poderão responder quais são as duas atitudes que mostram a reação do personagem Calvin, diante da dificuldade de montar uma miniatura de avião.

### Ilustração 9- Recorte da atividade um, unidade cinco, livro do 4º ano

1 Leia a tirinha a seguir. Depois, responda às questões.



Bill Watterson. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 14 maio 2006, p. 26.

- a) Quais são as duas atitudes que mostram a reação de Calvin diante da dificuldade de montar o aeromodelo (miniatura de avião)?

Ele destrói o aeromodelo e inventa uma explicação para essa destruição.

- b) No primeiro quadrinho da tira, a palavra **este** acompanha e indica um objeto que está próximo de Calvin. Que objeto é esse?

Um aeromodelo.

- c) No segundo quadrinho, que palavra tem a mesma função, isto é, a de acompanhar e indicar um substantivo? E a qual substantivo a palavra está se referindo?

A palavra **estas**. Ao substantivo **instruções**.

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2017, p. 162).

Nos quadrinhos um e dois, além de constarem os pronomes demonstrativos este e esta, há também no contexto discursivo o pronome pessoal eu. Na sugestão de resposta fornecida pelo manual do professor, é intencionado que os alunos utilizem o pronome demonstrativo ele, para se referirem as duas atitudes tomadas por Calvin. Entretanto, a depender do quanto os alunos avançaram ou não em relação ao uso dos pronomes, é possível que eles façam referência apenas ao sintagma nominal “Calvin” ou ao termo “menino”, por tratar-se de um personagem masculino.

Já na alternativa b, as autoras abordam a noção espacial dos pronomes demonstrativos, aproximando o falante e o objeto ao qual ele se refere. Nesse respeito, buscam informar aos estudantes que a palavra este, um pronome

demonstrativo, acompanha e indica um objeto que está próximo de Calvin. Porém tal abordagem dos pronomes baseada na gramática normativa, não abarca por si mesma, a função catafórica/sequencial exercida pelo pronome este, de referenciar/apontar algo à frente, pois poderá ser necessário também, que o professor ajude aos seus alunos a estabelecerem uma correlação entre a fala da personagem e os recursos semióticos propostos no quadrinho; possibilitando assim, reflexões mais consistentes acerca do uso do pronome demonstrativo este. Para Myhhil (2005), é papel do professor estruturar e permitir a compreensão metalinguística gramatical explícita.

Outro aspecto, na alternativa c, o emprego/uso da expressão, “que palavra tem a mesma ‘função’”, utilizada no enunciado da questão um, ao invés de facilitar a busca por parte dos alunos em relação a palavra que pode substituir o substantivo; no caso, o pronome estas, poderá confundi-los. Ainda que se observe, um esforço por parte das autoras, em fornecer uma explicação para o termo função. Além disso, tal atribuição em relação ao pronome demonstrativo carece de uma redefinição, pois em se tratando desse tipo pronominal, sua função não é apenas a de substituir ou acompanhar o substantivo, mas também de apontá-lo, determiná-lo, sequenciá-lo e situá-lo. Assim, visando ampliar tal conceito e proporcionar uma reflexão mais efetiva sobre os usos dos pronomes demonstrativos, é importante que o professor solicite aos alunos que releiam as frases e explorem as imagens dos quadrinhos um e dois, e juntos, considerem o potencial remissivo de tais pronomes. Ressalta-se que por se tratar de uma atividade destinada aos alunos do 4º ano, as discussões ensejadas devem estar relacionadas às potencialidades de aprendizagens dos estudantes.

Para além disso, se um número significativo de alunos dos Ensinos Fundamental II e Médio têm dificuldades de reconhecer alguns substantivos, tidos como mais simples e explícitos, como exemplo, os substantivos próprios, quanto mais o aluno do 4º ano inicial, que, por assim dizer, ainda está se familiarizando com as correlações existentes entre os sintagmas nominais e pronominais. Dessa feita, terão dificuldades em perceber/identificar a palavra “instruções”, presente na resposta da alternativa c, como sendo o substantivo no qual o demonstrativo este se refere. Assim sendo, tomando como base tal abordagem sobre os pronomes, possivelmente os estudantes fornecerão uma resposta mais direcionada para a posição espacial, pelo fato de o pronome demonstrativo encontrar-se próximo ao substantivo; sem que se

atenham, portanto, ao processo de sequenciação. Especialmente em um texto no qual aparece mais de um pronome demonstrativo.

Na atividade dois, doravante ilustrada, as duas perguntas realizadas na alternativa a, podem levar os alunos a perceberem, qual o objeto que o personagem Hagar não conseguiu reconhecer, no caso, o lenço, e por que ele fica atordoado com o uso de tal objeto. A possível resposta seria, pois o considera deselegante/rude o ato de utilizar o lenço e guardá-lo de volta no bolso. Tais perguntas propostas, inserem, novamente, a identificação da classe de palavra substantivo, sem que haja uma exploração do potencial remissivo do pronome demonstrativo, ou seja, como aquele que aponta em direção ao objeto. Abaixo, ilustramos a atividade dois.

### Ilustração 10- Recorte da atividade dois, unidade cinco, livro do 4º ano.

2 Leia a tirinha a seguir.



Chris Browne: Hagar. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 13 jan. 2005. p. E9.

a) Qual objeto Hagar desconhece? Por que ele fica atordoado com o uso deste objeto?

O lenço. Hagar parece achar bárbaro (rude, deselegante) o ato de utilizar um lenço e guardá-lo de volta no bolso.

b) Que palavra Hagar emprega para indicar o objeto que desconhece?

A palavra **isto**.

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2017, p. 163).

A depender da metodologia usada pelo professor, é possível realizar com os alunos algumas reflexões sobre o uso do demonstrativo isto, tomando como base o contexto de fala. Pode-se propor aos alunos que revejam o primeiro quadrinho, e releiam a pergunta realizada no primeiro balão, reconsiderando a atitude do personagem Hagar em relação ao objeto lenço. Talvez até propor aos alunos que trabalhem em pares; conversem entre si; assumam papéis de escreventes ou comentadores e reconstruam as frases dos balões um e dois. Assim poderão observar, mais detidamente, o diálogo estabelecido entre os personagens da tirinha e o uso do pronome isto. Pois observamos que é a partir desse pronome, que são desencadeadas as discussões. Não havendo, nas sugestões fornecidas ao professor,

nenhuma sugestão nesse respeito. Quando deveria, pois não parece uma tarefa fácil, para o professor cuja formação não é específica em Língua Portuguesa, redirecionar a sua prática em relação aos processos de ensino e aprendizagem dos pronomes.

#### 4.4.2 Análise das atividades um e dois- da sequência cinco

### Ilustração 11- Recorte dos textos propostos na atividade um- livro do 4º ano.

1 Leia as duas tirinhas a seguir.

#### Tirinha 1

NÃO TENHO NADA CONTRA VOCÊS FAZEREM UM CURSO DE TRABALHOS MANUAIS...



...MAS NÃO PODEM USAR ESSES ESCUDOS NA BATALHA!



Chris Browne. Hagar. **Folha de S.Paulo**. São Paulo, 13 jan. 2005. p. E9.

#### Tirinha 2



Fernando Gonsales. Niquel Náusea. **Folha de S.Paulo**. São Paulo, 25 ago. 2006. p. E11.

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2017, p. 164).

### Ilustração 12- Recorte da atividade um- unidade cinco- livro 4º ano.

a) Copie o pronome demonstrativo da tirinha 1 e indique a que palavra ele se refere.

Esses; refere-se à palavra **escudos**.

b) Na tirinha 1, os guerreiros fizeram um curso de trabalhos manuais. Qual foi a consequência desse curso? Eles criaram **escudos com formatos divertidos**.

c) Copie o pronome demonstrativo da tirinha 2 e indique a que ele se refere.

Isso; refere-se ao que o menino está fazendo ou ao **spray que ele está usando**.

d) Qual foi a confusão do menino nessa tirinha? Ele usou **inseticida na avó e não na cadeira**.

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2017, p. 165).

Na atividade um, acima ilustrada, as autoras intencionam que os alunos revisem os conhecimentos apreendidos em relação aos pronomes pessoais e


demonstrativos. Em se tratando de uma revisão de conteúdo, os pronomes demonstrativos “Esses” e “Isso” deveriam ter sido abordados não apenas como referentes dos sintagmas nominais “escudos” e para se referirem ao que o personagem do quadrinho estava fazendo, mas para explorar o contexto e as ações dos personagens situados nele. Resultando assim em uma abordagem mais precisa em relação a função fórica desses pronomes. Ademais, ao revisitarmos a tirinha 1, quadrinho um, observamos o pronome “Vocês”, de 3ª pessoa do plural, situado no contexto. Assim sendo, é preciso criar proposições que abordem o contexto em que a frase do quadrinho 1 está situada, a fim de que os alunos vejam outras possibilidades de uso do pronome pessoal “Vocês”, uma vez que esse pronome também é um elemento dêitico e contribui com a articulação textual.

### Ilustração 13- Recorte da atividade dois- unidade cinco- livro do 4º ano.

**2** Leia as palavras nos quadros e a tirinha a seguir.

a) Identifique quais dos pronomes abaixo completam adequadamente as falas dos personagens. Depois, use-os para reescrever a história.

nossos    você    meus    sua    minha    vocês



Mike Peters. Revista **Recreio**, n. 152. São Paulo: Abril, p. 42.

— O que **você** está levando na **sua** mão?

— Sal e limão!

— **Você** disse que a **minha** vida estava precisando de mais tempero!

b) Qual é a graça da tirinha?

O que o personagem quis dizer não era tempero de verdade, como sal e limão, e sim que a vida do cachorro tivesse mais graça e emoção.

TEXTO INFORMATIVO 165

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2017, p. 165).

Na atividade dois, acima ilustrada, a abordagem dos pronomes está voltada para a identificação dos pronomes pessoais e possessivos e para a reescrita de alguns desses pronomes. Vale ressaltar que antes dos alunos responderem essa atividade, eles poderiam consultar um quadro que relembra a função dos pronomes estudados e citava alguns exemplos. De posse de tais informações, os alunos iriam observar as lacunas presentes no texto e reescreverem a história da tirinha. Ainda que

as autoras tenham sugerido como resposta à alternativa a, que contempla o uso do pronome pessoal “Você” e o do pronome possessivo “Sua”, também consideramos como possibilidade de resposta os pronomes “tu” e “tua”, utilizados a depender da região e da escolha dos falantes.

Em conclusão, observamos que a abordagem dos pronomes pessoais e demonstrativos, nas unidades quatro e cinco, incide na utilização dessa categoria gramatical para identificação e substituição de sintagmas nominais. Além disso, nas atividades analisadas, poderia ter sido mais bem explorado o potencial remissivo dos pronomes demonstrativos “esses” e “isso”, como sendo aquele que remete para o objeto ou para a pessoa situada no contexto situacional.

Observamos também os pronomes pessoais (você, vocês), foram abordados em consonância com os pronomes demonstrativos (seu, sua, minha, nossos), em atividades que buscam a identificação e reescrita desses pronomes. Sendo assim, caberá ao professor em sala de aula explorar os diálogos e imagens propostos nas tirinhas das atividades e possibilitar o uso dos pronomes pessoais e demonstrativos em atividades de produção textual, a fim de propiciar que os alunos saibam utilizar e diferenciar os pronomes pessoais dos pronomes demonstrativos. Já que no contexto situacional, ambos os pronomes exercem a função de dêiticos e participam do ato comunicativo.

#### **4.5 Sequência seis- unidade seis- livro do 5º ano**

A sequência de atividade seis contempla seis atividades e diferentes textos, quais sejam, duas histórias em quadrinhos, uma canção e um texto extraído de um *site* eletrônico – que trata de curiosidades sobre a baleia azul. Há também um quadro menor que define os pronomes pessoais, e um quadro maior, que relembra as pessoas do discurso e a quem elas se dirigem. Esta sequência pode ser encontrada nas páginas 202 a 206 e dela analisaremos as atividades dois, três e quatro.

##### **4.5.1 Análise das atividades dois, três e quatro- da sequência seis**

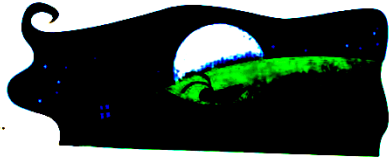
#### **Ilustração 14- Recorte da atividade dois- unidade seis- livro do 5º ano.**

**2** Em algumas regiões do Brasil emprega-se o **tu** no lugar de **você**.

Acompanhem a leitura em voz alta do trecho de um poema do gaúcho Mário Quintana, em que ele emprega o pronome **tu** de forma carinhosa. Observem que a palavra **tu** não aparece, mas está representada pelos pronomes **te** e **teus** e pelas formas verbais.

**Canção de junto do berço**

Não **te** movas, dorme, dorme  
 O **teu** soninho tranquilo.  
 Não **te** movas (diz-lhe a Noite)  
 Que ainda está cantando um grilo...  
 [...]



Mário Quintana. **Melhores poemas**. São Paulo: Global, 1998. p. 37.

Em sua região, que pronome é mais empregado: **tu** ou **você**?

Resposta pessoal.


PROPAGANDA 203

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2017, p. 203).

Na atividade dois, acima ilustrada, novamente os pronomes pessoais estão vinculados aos pronomes possessivos. Na “Canção junto do berço”, acima ilustrada, o escritor Mário Quintana, de uma forma poética, se utiliza dos pronomes “te” e “teu”, ambos de 2ª pessoa do singular, para criar uma canção de ninar. Essa canção serve como ponto de partida para que os alunos percebam o uso de tais pronomes e poderá também servir de estímulo para que eles utilizem os pronomes “se” e “sua”, de 3ª pessoa do singular, utilizados em regiões do Brasil. Assim sendo estarão mais habilitados para responderem à pergunta: “Em sua região, que pronomes é mais empregado, **tu** ou **você**?” Com relação à abordagem dos dêiticos de segunda pessoa singular (tu, te, teu), encontrados no poema, poderá suscitar nos alunos diferentes comentários e outros exemplos de usos em relação as variantes linguísticas.

### **Ilustração 15- Recorte da atividade três- unidade seis- livro do 5º ano.**

3 Na linguagem do dia a dia, mais informal, é muito comum misturarmos formas pronominais e verbais próprias do **você** e do **tu**. Leia e confira.



Jim Davis. **Folha de S. Paulo** São Paulo, 17 mar. 2005, p. E11

a) Qual palavra cada pronome destacado está substituindo?

- “Mas **eu** tenho que ir embora”: **eu = Garfield**
- “**Eu** também”: **eu = caramujo**

b) Pinte os pronomes empregados no terceiro quadrinho. **você, eu te**

c) No terceiro quadrinho, que pronome Garfield usa para se referir ao caramujo?

tu       você       ele

d) Que pronome o caramujo usa para se referir a Garfield no último quadrinho?

se       lhe       te

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2017, p. 204).

Na atividade três, acima ilustrada, há uma preocupação por parte das autoras Borgatto; Bertin e Marchezi (2017), de que os alunos aprendam a diferenciar as formas pronominais e verbais inerentes aos pronomes “você” e “tu”. Para isso, mais uma vez, abordam os pronomes por meio dos processos de substituição e identificação, conforme pode ser observado na alternativa a, marcadores um e dois. Nas alternativas d e c, a abordagem está voltada para a escolha dos pronomes “você” e “te”, mencionados como referentes dos personagens “Caramujo” e “Garfield”. Vale uma reflexão sobre a alternativa d, pois ainda que o pronome “te”, de segunda pessoa do singular, seja apontado como resposta, há a possibilidade de os alunos também escolherem o pronome “lhe”; de terceira pessoa do singular. Assim sendo, o professor poderá lembrar aos alunos que ao escolherem um desses pronomes, deverão levar em consideração os contextos de usos e as situações de formalidade e informalidade; redirecionando a atenção dos alunos para à interação e ações dos personagens nos quadrinhos da tirinha.

### Ilustração 16- Recorte da atividade quatro- unidade seis- livro do 5º ano.

**4** Leia esta curiosidade sobre a baleia-azul.

A **baleia-azul** é o maior animal do planeta. **A baleia-azul** pesa o mesmo que 25 elefantes juntos. A língua **da baleia-azul** pesa 4 toneladas. Diariamente **a baleia-azul** alimenta **ela mesma** comendo milhões de *krills*, um tipo de camarão.

Fonte de pesquisa disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/mundo-animal/quais-sao-as-maiores-baleias-do-mundo/>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

Compare com outro modo de escrever esse trecho.

A baleia-azul é o maior animal do planeta. Ela pesa o mesmo que 25 elefantes juntos. A língua dela pesa 4 toneladas. Diariamente esse animal alimenta-se comendo milhões de *krills*, um tipo de camarão.

Sublinhe as palavras que foram usadas para se referir à baleia-azul no segundo trecho.

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2017, p. 204).

Na atividade quatro, acima ilustrada, a abordagem dos pronomes está direcionada para o processo de substituição de palavras, com o intuito de se possibilitar clareza ao texto proposto. Esse tipo de abordagem já foi utilizada em outras atividades por nós analisadas, e, para que a consideremos efetiva, é preciso que os alunos substituam os termos repetidos não apenas por sintagmas nominais ou verbais, mas também por pronomes pessoais e demonstrativos e observem as relações e interações estabelecidas no texto. Vale ressaltar que no texto acima, no qual as palavras estão sublinhadas, as autoras utilizaram dois pronomes dêiticos “Ela e Esses” que remetem, como referentes para o termo baleia-azul, possibilitando assim a abordagem de duas categorias pronominais no texto.

Para fins de análise, a abordagem dos pronomes nas atividades da unidade seis, livro do 5º ano, recai sobre o uso dos pronomes pessoais e demonstrativos para a substituição e reescrita de sintagmas nominais. Um aspecto positivo é que as autoras contemplaram atividades que abordam as variações dos pronomes “tu” e “você”, nos quais seus usos diferem em regiões do Brasil e os alunos necessitam estar a par de tais conhecimentos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação buscamos refletir em que medida a abordagem de pronomes nas sequências de atividades linguísticas, nos livros didáticos do português, da coleção Ápis, para o 4º e 5º anos, contribui para o uso dos pronomes de forma efetiva.

Nesse sentido, julgamos necessário responder às perguntas centrais, como são abordados os pronomes pessoais do caso reto e os pronomes demonstrativos, nas propostas de atividades gramaticais, em livros didáticos do 4º e 5º anos? Tal abordagem contribui de forma efetiva para que os alunos realizem reflexões metalinguísticas?

Para isso, traçamos objetivos específicos, dentre os quais: Averiguar se nas atividades linguísticas os pronomes foram utilizados tomando como base os contextos discursivos ou empregados em frases isoladas/descontextualizadas; identificar se nas atividades linguísticas os pronomes são abordados como elemento fórico/anafórico; verificar se nas atividades linguísticas os pronomes são utilizados como referenciador dêitico.

A pesquisa em relação aos pronomes pessoais do caso reto e demonstrativos, ainda é uma forte tendência, por serem duas categorias funcionais e que corroboram de um modo eficaz para o estudo, estruturação/organização e relações de significados presentes em um texto; em vista disso, necessitam ser utilizados por alunos dos anos iniciais, para que possam, desde cedo, aprenderem a (re)construir textos claros e fluidos, analisando a importância desses elementos linguísticos. Além disso, segundo informações coletadas na base da Capes, um número considerável de pesquisas vem discutindo sobre a classe de palavras pronomes, sob o ponto de vista do falante e da habilidade oral e tomam como base a área da sociolinguística variacionista. Assim sendo, consideramos importante analisar os pronomes em livros didáticos, pois são materiais de apoio comumente utilizados por professores e alunos para os processos de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista tal relevância, descrevemos e analisamos no livro didático da coleção Ápis, para o 4º ano, seis sequências e 11 atividades linguísticas contempladas nas unidades quatro e cinco, e para o 5º ano, uma sequência e três atividades, da unidade seis. Privilegiamos dessas unidades, as atividades linguísticas que abordavam os pronomes pessoais e demonstrativos, em práticas de linguagem análise linguística e produção escrita/textual.

Os resultados obtidos a partir da descrição e análise das sequências de atividades linguísticas da unidade quatro, apontam para abordagem dos pronomes pessoais e demonstrativos a partir de três diferentes gêneros textuais, as cartas de reclamação, uma canção e tirinhas. Porém, na maioria das vezes, os trechos trabalhados nas atividades foram extraídos dos seus contextos e propostos aos

alunos de forma isolada. Em uma das atividades observadas, por exemplo, as autoras propõem a substituição dos sintagmas nominais que estavam repetidos no texto, por pronomes pessoais de 3ª pessoa do singular; quando os estudantes poderiam explorar e aprofundar o uso dos sintagmas propostos nas cartas de reclamação e (re)verem-(re)organizarem alguns parágrafos dessas cartas. Utilizando assim, a prática de linguagem textual. Pois o modo como esses textos estão estruturados, oferecem possibilidades de aprendizagem e discussões, em relação às pessoas do discurso e as ações realizadas por elas no texto. Abrindo assim, espaço, para (re)construções comunicativas e o desencadeamento de novas ideias, independente da prática de linguagem escolhida. Resultando ainda em uma abordagem explícita e efetiva dos pronomes.

Observamos também que as habilidades propostas aos alunos do 4º ano, em relação aos processos de ensino e aprendizagem dos pronomes, estão em consonância com as habilidades sugeridas pela BNCC. Ainda que a habilidade de código (EF04LP06) tenha sido mais enfatizada nas atividades propostas. Pois das sete sequências selecionadas, quatro delas privilegiaram a identificação e concordância das classes de palavras pronomes.

As autoras Borgatto; Bertin e Marchezi (2017) pretendiam utilizar a habilidade (EF35LP14), cujo objetivo é que os estudantes identifiquem pronomes anafóricos (pessoas), em textos, a fim de depois utilizá-los na produção textual como recurso coesivo. Entretanto, verificamos que a abordagem dos pronomes como elemento anafórico, não ocorreu de forma efetiva e explícita, pois as alternativas propostas e as ações solicitadas aos alunos, não possibilitaram que os estudantes realizassem reflexões acerca dos usos dos pronomes pessoais do caso reto; sobre o processo de retomada e em relação a construção de sentidos e significados. Evidenciamos, portanto, a utilização dos pronomes pessoais mais para a substituição de termos, em detrimento do processo anafórico/de referenciação. Também não foi explorado o potencial remissivo dos pronomes demonstrativos.

Quanto à unidade seis, as autoras mencionam a habilidade que objetiva do aluno ao produzir um texto, a utilização de recursos pronominais e de articuladores de sentido, com um nível apropriado de informatividade, mas essa habilidade não foi proposta nas atividades que abordam sobre os pronomes pessoais e demonstrativos.

As autoras também privilegiaram nas atividades linguísticas, a abordagem pronomes pessoal de primeira (eu) e de terceira pessoa do singular (ele, ela, eles e

elas); assim como os pronomes demonstrativos (isso e isto), que também acompanham a terceira pessoa do singular. No entanto, poderiam ter também abordado as outras conjugações desses pronomes, ampliando e permitindo o uso das demais pessoas discursivas.

As alternativas que analisamos e que abordaram os pronomes demonstrativos, não promoveram reflexões e esclarecimentos sobre o processo de sequenciação e referenciação dêitica. Este último, por sua vez, se não for levado em consideração, pode ser um fator complicador/facilitador em relação à aprendizagem dos demonstrativos este, esta, isto.

Nas atividades do 5º ano, unidade seis, as autoras poderiam ter abordado mais os pronomes pessoais como elemento fórico, do que como substituto dos sintagmas nominais, haja vista que nas séries anteriores, os alunos já haviam utilizado os pronomes pessoais para identificação e substituição de sintagmas nominais e verbais. Pois no contexto situacional, outras classes de palavras como, advérbios, verbos e pronomes possessivos podem atuar como dêíticos e participar no ato comunicativo. Assim sendo, consideramos imprescindível a intervenção do professor a fim de possibilitar uma abordagem mais explícita dos pronomes, contribuindo com algumas reflexões sobre os possíveis usos dessa categoria gramatical.

Diante do exposto, as atividades linguísticas propostas nos livros da coleção Ápis para o 4º e 5º anos, oferecem potencial para que os alunos realizem reflexões metalinguísticas sobre os pronomes pessoais do caso reto e os pronomes demonstrativos. Porém, se requer do professor, em sala de aula, observar o contexto e a situação de aprendizagem e (re)direcionar os processos de referenciação e sequenciação.

Portanto, pretendemos em uma próxima pesquisa averiguar *in loco* como os professores estão aplicando tais atividades linguísticas em sala de aula, e se a abordagem dos pronomes nessas atividades, realmente contribui para que os alunos realizem reflexões metalinguísticas ao utilizá-los.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **Gramática integral da língua portuguesa**: uma visão prática e funcional. Cotia – São Paulo: Ateliê Editorial, 2018.

ABREU, Antônio Suárez. **Linguística Cognitiva**: uma visão geral e aplicada. Cotia – São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.

ALI, Manuel Said. **Gramática Secundária da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1966.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de Almeida. **Gramática metódica da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto & ensino- outra escola possível**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(3), p. 502, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: edições 70, trad. Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro, 1977.

BEZERRA, Angela Paiva. Textos seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Maria Auxiliadora. **O livro didático do português**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI. **Ápis**. São Paulo: editora ática, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF, 2018. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco-es/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld>. Acesso: 18 de Out. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD**: Brasília, DF, 2020. Disponível <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco-es/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld>. Acesso: 22 de agosto de 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

CAMERON, Debora. **Verbal hygiene**. London: Routledge, 1995.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Funcionalismo e gramáticos do português brasileiro In: **Funcionalismo linguístico- novas tendências teóricas**. SOUZA, Edson Rocha de. (Org.). São Paulo: Editora contexto, 2012.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11ª ed. São Paulo: editora Cortez, 2010.

CLERISI, Gabriela Debas dos Santos. Práticas de Análise Linguística na BNCC: Uma análise dialógica das habilidades. 247-280. In: **Prática de Análise linguística nas aulas de língua portuguesa**. PEREIRA, R. A; Costa-Hubes (org.). São Carlos/SP: Pedro & João editores, 2021.

COSTA, J. S. O papel do professor na mediação das atividades metalinguísticas. **Revista de Linguística Aplicada**, 10(2), 45-62, 2022.

CUNHA; M. A. F da; OLIVEIRA; M. R; MARTELOTTA; M. E. Rumos da linguística funcional. In: **Linguística funcional**. CUNHA; OLIVEIRA e MARTELOTTA (org.). São Paulo: Parábola editorial, 2021.

DIK, Simon Cornelis. **The Theory of functional grammar**. Ed. by Kess Hengeveld. part 1- The Structure of the clause. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997.

EMMEL, Rubia; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. Pesquisa Sobre o Livro Didático no Brasil: Contexto, Caracterização, e Referenciais de Análise no Período 1999-2010. In: IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIAO SUL, 2012. **Anais Eletrônicos [...]**. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2938/569>. Acesso em 17 de set. de 2023.

FRAGOSO, Luana da Costa Pinto Lins. O Dêitico “aí” no discurso oral e a proposta cognitivista. **Revista eletrônica do instituto de humanidades**. Vol. 1. n.4. jan-mar 2003. Disponível em [http://www.unigranrio.br/unidades\\_acad/ihm/graduacao/letras/revista/numero4/textoluane.html](http://www.unigranrio.br/unidades_acad/ihm/graduacao/letras/revista/numero4/textoluane.html). Acesso em 24 de set. de 2023.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é “gramática”?** São Paulo: Parábola editorial, 2006.

FLICK, UWE. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAIOLAS, Mônica Sampaio; MARTINS, Margarida Alves. Conhecimento metalinguístico e aprendizagem da leitura e da escrita. **Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário**. Análise Psicológica 2, (XXXV), p. 117-124, 2017. Disponível em <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5567/1/AP%2c%2035%282%29%2c%20117-124.pf> Acesso em 20 de dez. de 2023.

GEBRUERS, Rudi. Simon C. Dik (editor). **Advances in functional Grammar**. Review Article. *Língua*, v.62, pp. 349-374, 1987.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de língua portuguesa. *Revista Alta*, São Paulo, 59 (2), 231-253, 2015.

HALLIDAY, Michael A. K. **An Introduction to functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HODGES, Luciana Dantas; NOBRE, Alena Pimentel. Processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aquisição da leitura e escrita. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 3, p. 07-21, set./dez., 2012.

HUDSON, Richard. **Why education needs linguistics**. *Journal of Linguistics*, 40 (1), 105-130, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: editora Contexto, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6. Ed. Campinas: Pontes, 1999.

KRUK, Richard.; BERGMAN, Krista. The reciprocal relations between morphological processes and reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), p.10-34, 2012. Doi: 10.1016/j.jecp.2012.09.014

LAVARDA, Santa Terezinha Falcarde; BIDARRA, Jorge. A dêixis como um complicador/facilitador no contexto cognitivo e linguístico em ambiente educacional face aos alunos com deficiência visual. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Set.-Dez., v.13, n.3, p.309-324, 2007.

LEAL, Abniza Pontes de Barros. Mecanismos dêiticos e estratégias de leitura do gênero tira. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, v. 7, n. 9, 26f, 2013. Disponível em file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/alexandro,+1\_p6\_26%20(7).pdf. \_ Acesso em 20 de out. de 2023.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: editora José Olympio, 2011.

LOPES, Célia Regina dos Santos. Nós e agente no português falado culto no Brasil. *Revista Delta*, nº 14, vol. 02, p. 402-422, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: editora Parábola, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: Definição e Funcionalidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. **Linguística textual e ensino**. São Paulo: editora contexto, 2017.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**, p. 188-218. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MYHILL, Debra. Misconceptions and Difficulties. In **the Acquisition of Metalinguistic Knowledge, Language and Education**, Vol. 14, No. 3, pp. 151-163, 2000. Disponível em [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/2000MetalinguisticLanginEd%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/2000MetalinguisticLanginEd%20(3).pdf) acesso 2 de out. de 2023.

MYHILL, Debra. **Ways of Knowing: Writing with Grammar in Mind, English Teaching: Practice and Critique**, Volume 4, Number 3, pp. 77-96, 2005, PDF. Disponível em <https://www.waikato.ac.nz/education/> acesso 03 de out. de 2023.

MYHILL, Debra; NEEMAN, Ruth. Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing, **International Journal of Educational Research**, vol. 80, pp. 177-187, 2016. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035516302336?via%3Di> hub. Acesso 23 de set. de 2023.

MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia portuguesa**. Campinas: editora Pontes, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MOTA, Márcia da. **Desenvolvimento metalinguístico: Questões contemporâneas**. Jardim México, São Paulo: Casapsi Livraria, editora e gráfica, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 8 ed. 2ª reimpressão, São Paulo: editora contexto, (Repensando a Língua Portuguesa), 2021.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso da língua portuguesa**. São Paulo: editora contexto, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: editora contexto, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: editora Unesp, 1999.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: editora Unesp, 2011.

NEVES; Maria Helena de Moura; KASSAB-GALVÃO, Vânia Cristina (Org.). **Gramáticas contemporâneas do português**: com a palavra, os autores. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática funcional, interação discurso e texto**. São Paulo: editora contexto, 2021.

OLIVEIRA, Rose Maria Leite de. *O que revelam os textos das crianças?: Atividades metalinguísticas na escrita infantil*, 2009, p. 213, **Tese de doutorado** – Universidade Federal do Ceará – UFC.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de letras. 1996.

ROAZZI, Antônio; LEAL, Telma Ferraz. O Papel Mediador das Interações Sociais e da Prática pedagógica na aquisição da leitura e da escrita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 77, n. 187, p. 565-601, 1996.

RIBEIRO, Débora Simões da Silva. A gente como pronome pessoal: teoria, prática e proposta pedagógica. Orientador: Sergio de Mora Menuzzi. **Trabalho de conclusão de especialização**, 29f., 2013. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/96179>. Acesso: 15 de set. de 2023.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: editora Contexto, 2013.

SCMITZ, Jonh Robert. Coisa da gente. **Revista língua portuguesa**, ano I, nº 1, p. 44-46 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

VOLPATO, Gilson Luiz. O método lógico para redação científica. In: **Revista eletrônica de comunicação, informação e inovação em saúde**, 2015. Anais Eletrônicos [...] Disponível em [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/o%20m%C3%A9todo%20logico%20para%20reda%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADfica%20Volpato%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/o%20m%C3%A9todo%20logico%20para%20reda%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADfica%20Volpato%20(1).pdf). Acesso: em 31 de agosto de 2023.